

## "Ohne Effizienz geht es nicht": Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre

Bäuerle, Lukas; Pühringer, Stephan; Ötsch, Walter Otto

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Forschungsbericht / research report

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bäuerle, L., Pühringer, S., & Ötsch, W. O. (2019). "Ohne Effizienz geht es nicht": Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre. (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 13). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67301-7>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



**FGW-Studie**

**Neues ökonomisches Denken 13**

Till van Treeck, Janina Urban (Hrsg.)



Lukas Bäuerle, Stephan Pühringer, Walter Otto Ötsch

## **„Ohne Effizienz geht es nicht“**

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre



Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (e.V.)  
Kronenstraße 62  
40217 Düsseldorf

Telefon: 0211 99450080  
E-Mail: [info@fgw-nrw.de](mailto:info@fgw-nrw.de)  
[www.fgw-nrw.de](http://www.fgw-nrw.de)

#### **Geschäftsführender Vorstand**

Prof. Dr. Dirk Messner, Prof. Dr. Ute Klammer (stellv.)

#### **Themenbereich**

Neues ökonomisches Denken  
Prof. Dr. Till van Treeck, Vorstandsmitglied  
Janina Urban, wissenschaftliche Referentin

#### **Layout**

Olivia Pahl, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

#### **Förderung**

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

#### **ISSN**

2510-4497

#### **Erscheinungsdatum**

Düsseldorf, Februar 2019

---

Lukas Bäuerle, Stephan Pühringer, Walter Otto Ötsch  
unter Mitarbeit von Hannes Bohne und Ralf Bohnsack

## **„Ohne Effizienz geht es nicht“**

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter  
Studierenden der Volkswirtschaftslehre

### **Auf einen Blick**

- Diese Studie widmet sich dem Zustand des Studiums der Volkswirtschaftslehre aus der Perspektive seiner Studierenden.
- Empirische Basis bildet eine Erhebung an fünf Studienstandorten in Deutschland und Österreich, die mit Mitteln der qualitativen Sozialforschung (Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode) ausgewertet wurde.
- Dabei konnten vier wesentliche studentische Orientierungen rekonstruiert werden: (1) VWL-Studierende orientieren sich stärker an den Studienstrukturen (z. B. Prüfungsmodalitäten, curricularer Aufbau) denn an den volkswirtschaftlichen Studieninhalten, (2) Mathematik wird als selbstverständliche Grundlage des Studiums wahrgenommen, (3) realweltliche Bezüge bleiben insbesondere im Grundstudium aus und schließlich dokumentierte sich (4) eine scharfe Trennung zwischen einer rigiden Einführungsphase (3.-4. Semester) und einer von Wahlfreiheiten geprägten Studienphase danach.
- Alle vier Ergebnisse sind vor dem Hintergrund eines geschlechts- oder alterstypischen Vergleiches ebenso wie im Vergleich zwischen ‚plural engagierten‘ und ‚nichtengagierten‘ Studierenden äußerst homogen und robust.
- Diese empirischen Befunde werden zu aktuellen Debatten rund um den Status quo (akademischer) ökonomischer Bildung in Beziehung gesetzt, abschließend werden (hochschul-)politische Handlungsoptionen aufgezeigt.

## Abstracts

### **„Ohne Effizienz geht es nicht“ – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre**

Für den deutschsprachigen Raum liegt hier die erste Studie vor, die sich der studentischen Wahrnehmung eines Studiums der Volkswirtschaftslehre mit Mitteln der qualitativen Sozialforschung nähert. Aus Gruppengesprächen an fünf der wichtigsten VWL-Studienstandorte in Deutschland und Österreich konnten mithilfe der dokumentarischen Methode vier grundlegende Orientierungen rekonstruiert werden, die für den studentischen Umgang mit dem VWL-Studium als einschlägig bzw. typisch gelten dürfen.

Entgegen einem weitestgehend inhaltlich orientierten Diskurs um den Status quo akademischer ökonomischer Bildung (Monismus bzw. Pluralismus von Schulen, Theorien, Methoden und Disziplinen) legen die hier vorgestellten Ergebnisse nahe, die institutionellen und strukturellen Kontexte von VWL-Studiengängen stärker zu berücksichtigen. Ein besonderer Diskussions- und Handlungsbedarf scheint für die Formen der Leistungsmessung ebenso wie für die der curricularen Organisation zu bestehen. Weiterhin stellen aus studentischer Perspektive die Dominanz mathematischer Methoden sowie die fehlenden Bezüge zu realwirtschaftlichen Phänomenen ein Problem dar. Dies steht in Einklang mit vielen Kritiken, bei denen der Standardökonomie genau jenes vorgeworfen wird.

### **“It’s all about efficiency” – Lessons from a qualitative survey amongst students of economics**

This is the first qualitative examination of student’s perception of undergraduate economics curricula in the German-speaking area. Based on the Documentary Method we conducted and analyzed group discussions at five of the most important economics departments in Germany and Austria. In doing so we reconstructed four basic orientations that can be labelled ‘typical’ for a student’s handling of an undergraduate economics study program.

Contrary to a mainly theoretical discourse around the Status quo of academic economic education (monism vs. pluralism of schools, theories, methods and disciplines), our results suggest to further take into account the institutional and structural contexts of economic education (Bologna reform). Furthermore we urge for an intensified debate on the current state of methods of performance assessment and the curricular organization. The dominance of mathematical methods as well as a lack of real world orientation are topics already discussed within the literature and are being empirically backed by our results.

# Inhalt

<b>Danksagungen.....</b>	<b>v</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>v</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Standardisierungstendenzen in ökonomischer Forschung und Lehre .....	2
1.2 Auswirkungen auf Ökonom_innen und Ökonomiestudierende .....	3
<b>2 Methodische Einführung: Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionsverfahren und der Zugang zu den impliziten und kollektiven Wissensbeständen (Ralf Bohnsack) .....</b>	<b>6</b>
2.1 Begrifflich-theoretische Grundlagen .....	6
2.2 Zur Entwicklung der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens .....	6
2.3 Zuverlässigkeit und Gültigkeit in der rekonstruktiven Sozialforschung .....	8
2.4 Grundprinzipien dokumentarischer Gesprächsanalyse: Performanz und Diskursorganisation .....	9
2.5 Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Gesprächsanalyse .....	10
<b>3 Erhebung und Feldforschung .....</b>	<b>15</b>
3.1 Rahmendaten unserer Erhebung .....	15
3.2 Feldforschung .....	17
<b>4 Empirische Ergebnisse .....</b>	<b>24</b>
4.1 Primat der Studienstrukturen .....	25
4.1.1 Maßstäbe erfolgreichen Studierens und durch sie verursachte Konflikte .....	26
4.1.2 Maßstäbe erfolgreichen Studierens und ihre Wirkungen auf Studierende .....	39
4.1.3 Stress .....	48
4.1.4 Homologien von Studienstrukturen und -inhalten .....	54
4.2 Mathematik und Grundlagenveranstaltungen (Hannes Böhne) .....	59
4.2.1 Mathematik als stillschweigende Selbstverständlichkeit .....	60
4.2.2 Kritik an den Studienstrukturen .....	63
4.2.3 Kritik an Studieninhalten .....	65
4.3 Realitätsfernes Studium .....	70
4.3.1 Epistemische Kluft .....	70
4.3.2 Praktische Kluft .....	73

4.3.3	Politisch-moralische Kluft .....	76
4.4	Tunnelerfahrung und Wahlfreiheit .....	79
4.4.1	Tunnelerfahrung in ‚gestreamlineten‘ Einführungsmodulen.....	80
4.4.2	Befreiungsmomente nach der Grundlagenphase .....	85
4.4.3	Anzeichen einer doppelten Fremdrahmung .....	89
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>91</b>
<b>6</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>100</b>
	<b>Literatur.....</b>	<b>103</b>
	<b>Appendix .....</b>	<b>115</b>
	<b>Über die Autor_innen.....</b>	<b>116</b>

## Danksagungen

In erster Linie möchten wir uns herzlich bei unseren Interviewpartner\_innen bedanken, die ihren reichen Erfahrungsschatz mit uns geteilt haben. Ohne Ihre Gesprächsbereitschaft wäre diese Studie nicht möglich gewesen! Sodann danken wir den lokalen Expert\_innen, die uns bei der Feldforschung unterstützt haben. Aglaja Przyborski danken wir für einen wertvollen Austausch über die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode. Lisa Kolde danken wir für eine vielgestaltige Unterstützung in der Frühphase des Projektes. Schließlich geht ein herzliches Dankeschön an Silja Graupe und Frank Vierheilig, die mit ihrer steten und gewissenhaften Arbeit an seinem institutionellen Boden eine konzentrierte Durchführung des Projektes ermöglichten.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karriereangebote im Hörsaalgebäude auf dem Campus Westend, Frankfurt a. M. (links), und der Universität Mannheim (rechts).....	20
Abbildung 2: Aushänge an den Universitäten Mannheim und Frankfurt a. M., mit denen UmfrageteilnehmerInnen gesucht werden.....	22

## Abkürzungsverzeichnis

AEA	American Economic Association
EHR	Europäischer Hochschulraum

### Gruppen und Passagen

MO	Mannheim Orangensaft
EP	Eingangspassage
AH	Passage <i>Annahmen hinterfragen</i>
K	Passage <i>Krank</i>
KB	Passage <i>Klausurenphase und Bibliothek</i>
MW	Mannheim Wiese



	G	Passage <i>Grundlagen</i>
	IS	Interesse am Studium
KI		Köln Innenhof
	MM	Passage <i>Mikro vs. Makro</i>
	LV	Passage <i>Lernverhalten</i>
	SC	Passage <i>Studienmotivation und Curriculum</i>
	MA	Passage <i>Masterstudium</i>
	LG	Passage <i>Lernen in Gruppen</i>
KK		Köln Kekse
	CB	Passage <i>Curriculum und Bildungssystem</i>
	SF	Passage <i>Studienfinanzierung</i>
KE		Köln Empire
	EP	Eingangspassage
	SM	Passage <i>Sinn und Methode</i>
FBF		Frankfurt Big Four
	SZ	Passage <i>Studienzweck</i>
	LV	Passage <i>Lernverhalten</i>
	TS	Passage <i>Typischer Semesterzyklus</i>
FKHG		Frankfurt KHG
	EP	Eingangspassage
	N	Passage <i>Noten</i>
	EnP	Passage <i>Engagement und Praktikum</i>

FD	Frankfurt Dachterrasse
EP	Eingangspassage
S	Passage <i>Studiensituation</i>
DP	Passage <i>Disziplin und Praxisrelevanz</i>
WCA	Wien Café Anger
EP	Eingangspassage
MA	Passage <i>Mathematik und Anwendung</i>
P	Passage <i>Prüfungsphasen</i>
BVWL	Passage <i>Besonderheiten der VWLer</i>
WHW	Wien Heiße Wiese
EP	Eingangspassage
PM	Passage <i>Prüfungen, Mathematik</i>
PR	Passage <i>Politik und Realität</i>

## 1 Einleitung

Die ökonomische Standardtheorie, die in den meisten einführenden Lehrveranstaltungen vermittelt wird, ist spätestens seit der Finanzkrise 2008 in einen Rechtfertigungsdruck geraten. Viele Kritiker\_innen monieren, dass die weltweit weitgehend standardisierten volkswirtschaftlichen Studiengänge ein Denken gefördert haben, das eine Krise nicht erklären kann, sondern sie geradezu begünstigt. Eine noch weiter gehende Analyse begreift unsere Gesellschaft als eine ökonomisierte Gesellschaft, in der in vielen Bereichen ökonomische Indikatoren und Messgrößen sowie ökonomische Belohnungs- und Sanktionssysteme Einzug gehalten haben. In dieser Sichtweise kommt ökonomischen Theorien die Funktion einer Leitwissenschaft für die Gesellschaft zu. Eine Analyse dessen, was Studierende in einführenden Veranstaltungen tatsächlich lernen und welche Wirkungen dies bei ihnen entfaltet, ist damit gesellschaftlich bedeutsam.

In dieser Studie wurde in inhaltlicher Abstimmung mit der Studie *Wie denken Studierende über die Pluralismusdebatte in der Volkswirtschaftslehre? Ergebnisse einer quantitativen Befragung an deutschen Hochschulen* von Eva Schweitzer-Krah und Tim Engartner (vgl. Engartner/Schweitzer-Krah 2018b) versucht, die Erlebensperspektive der Studierenden zu Wort kommen zu lassen – eine Perspektive, die in der Diskussion um eine Reform des Studiums und um neue Studieninhalte bislang kaum Gehör fand. Unsere Frage war, wie Studierende selbst das Studium, seine Inhalte und die Formen, in denen der Unterricht stattfindet, erleben. Dazu haben wir eine Methode gewählt, die den Innenstandpunkt von Studierenden nachzuzeichnen versucht, ohne diese mit unseren Vorannahmen und Hypothesen zu konfrontieren. Die Ergebnisse waren durchaus überraschend. Sie zeigen, wie Studierende als reflektierende und aktive Akteur\_innen das Studium erleben und wie sie auf Inhalte und Formen, mit denen sie in hohem Maße *nicht* zufrieden sind, reagieren. Unsere Empfehlung ist es, diese Innenperspektive in der Diskussion um eine Reform des Studiums in Zukunft systematisch miteinzubeziehen. Denn im Unterrichtsprozess muss es auch darum gehen, welche Wirkungen dieser bei den Studierenden tatsächlich erzielt und wie sie mit ihm umgehen (können).

Dazu wird im ersten Kapitel der Forschungsstand von (Meta-)Analysen zu aktuellen Entwicklungen in der ökonomischen Forschung und Lehre dargestellt und dabei besonders auf die performativen Wirkungen des Studiums der Volkswirtschaftslehre verwiesen. In Kapitel 2 erfolgt eine Einführung in die dokumentarische Methode, auf deren Basis das empirische Material dieser Studie analysiert wurde. In Kapitel 3 skizzieren wir den empirischen Forschungsansatz sowie den Prozess der Datengewinnung und Feldforschung und stellen die Rahmendaten unserer Erhebung dar. Kapitel 4 widmet sich der Darstellung der zentralen empirischen Ergebnisse dieser Studie. Dabei werden die vier grundlegenden Orientierungen der befragten Studierenden der VWL aufgezeigt. In Kapitel 5 werden die zentralen Ergebnisse der Studie diskutiert und mit aktuellen Diskursen rund um den Status quo der ökonomischen Forschung und vor allem Bildung in Verbindung gebracht. Im sechsten Kapitel folgen ein kurzes Fazit sowie politische Handlungsempfehlungen, die wir auf Basis der empirischen Ergebnisse vorschlagen.

## 1.1 Standardisierungstendenzen in ökonomischer Forschung und Lehre

Welche Inhalte Studierende der Wirtschaftswissenschaften vermittelt bekommen und in welcher Art dies geschieht, hat zweifellos eine große Bedeutung nicht nur für Hochschulen und Universitäten, sondern auch für die Gesellschaft. Infolge des ‚ökonomischen Imperialismus‘ (vgl. Fine 2002; Mäki 2009; Milonakis/Fine 2009) sowie der zunehmenden Ökonomisierung vieler Lebensbereiche (vgl. Niephaus 2018; Schaal et al. 2014) hat die Ökonomik den Charakter einer Leitwissenschaft angenommen. Die weitreichende gestalterische Wirkung ökonomischen Denkens ist dabei nicht zuletzt auf die zunehmende Standardisierung ökonomischer Forschung und Lehre zurückzuführen, wie in den letzten Jahren in einer Reihe von Studien für unterschiedliche Länder gezeigt wurde (vgl. etwa FAPE 2014; Heise et al. 2017; Lee et al. 2013; Beyer et al. 2018). Eine besondere Rolle im Prozess der Standardisierung und damit einer weitreichenden Marginalisierung der Heterodoxie nehmen in dieser Beziehung die ökonomische Lehre und dabei insbesondere international vereinheitlichte Lehrbücher ein (vgl. etwa Bäuerle 2017; Graupe 2012a; Peukert 2018a, 2018b; van Treeck/Urban 2016; Decker et al. 2018).

Dazu kommt, dass ökonomische Lehrbücher und Einführungslehrveranstaltungen von einer großen Anzahl an Studierenden auch anderer Disziplinen besucht werden und somit eine weitreichende performative Wirkung ausüben (vgl. Colander 2009). In Deutschland etwa müssen die Einführungen in die Volkswirtschaftslehre nicht nur angehende Volkswirt\_innen, sondern auch die meisten Betriebswirt\_innen sowie Studierende anderer Fächer (wie Wirtschaftsmathematik, Wirtschaftsingenieurwesen etc.) als Pflichtveranstaltungen hören. Das sind über 100.000 neue Studierende pro Jahr (Zahlen nach Graupe 2017, S. 3; auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes). Auf dem *graduate level* in den USA sind es gar 40 % aller Studierenden (vgl. Frank 2014). Somit kommen am Beginn ihres Studiums eine große Zahl von Studierenden, die später etwa als Jurist\_innen, Politiker\_innen, Soziolog\_innen und natürlich im Bereich der Wirtschaftswissenschaften als Betriebswirt\_innen, Finanzbeamte\_innen oder Volkswirt\_innen einflussreiche Positionen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft einnehmen, mit einem weitgehend standardisierten ökonomischen Wissen in Kontakt.

Damit können potenziell die Einstellungen und Haltungen von Studierenden in Hinblick auf viele gesellschaftlich relevante Themen, wie politische Orientierungen oder Vorstellungen von Fairness, Gerechtigkeit oder Einkommensverteilung, im Rahmen von Einführungslehrveranstaltungen und Lehrbüchern beeinflusst werden (vgl. Cipriani et al. 2009; Haucap/Just 2010; Scott/Rothman 1975; Sosin/McConnell 1979). In der vorliegenden Studie bauen wir auf den hier angeführten Forschungen auf, gehen aber insofern nochmals einen Schritt zurück, als dass wir die Frage ins Zentrum stellen, auf welche Weise Studierende der Volkswirtschaftslehre ihr Studium *selbst* wahrnehmen und einschätzen. Indem es in unserer Erhebung den betroffenen Akteur\_innen selbst überlassen wird, Relevanzsetzungen über die Erfahrung ihres Studiums vorzunehmen, ist es möglich, neue Impulse in eine bislang von standardisierten Fragebögen oder theoretischen Positionen dominierte Forschung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund knüpfen wir an aktuelle Pluralisierungsdebatten in den Wirtschaftswissenschaften an (vgl. etwa Garnett/Reardon 2012; King 2013; Stilwell 2016), die sowohl auf akademischer wie auch auf studentischer Seite geführt werden (vgl. zu der post-autistischen Bewegung der frühen 2000er-Jahre Dürmeier et al. 2006; Fullbrook 2003; zur aktuellen Studierendenbewegung vgl. etwa ISIFE 2014; Netzwerk Plurale Ökonomik 2012). Die Forderung nach einer Pluralität in der Lehre wurde dabei insbesondere von Studierendenseite aus als dreifache Öffnung formuliert: (a) paradigmatisch: hin zu heterodoxen Ansätzen; (b) methodisch: hin zu nicht-formalen Methoden; und (c) interdisziplinär: hin zu anderen Fächern der Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. ISIFE 2014).

Darüber hinaus wird in diesen Studien der Monismus in der Lehre nicht nur als Mangel von Vielfalt (der durch die dreifache Öffnung ersetzt werden soll), sondern auch als Ausdruck bestimmter Denkweisen im ökonomischen Imperialismus interpretiert. Hier werden Grundkategorien verwendet, die als scheinbare Selbstverständlichkeiten daherkommen, aber als solche nicht reflektiert werden. Ein wichtiges Beispiel ist der Begriff ‚der Markt‘, der wie ein agierendes Subjekt aufgefasst wird (vgl. Ötsch/Pühringer 2015; Ötsch et al. 2017) und der als Voraussetzung für effiziente Allokation interpretiert wird. Die Begrifflichkeit von ‚dem Markt‘ findet sich auch in den meisten Lehrbüchern der Mikroökonomie, die als zentrale Medien für die Vermittlung eines bestimmten Denkens verstanden werden können (vgl. Graupe 2016, 2017; Zuidhof 2014; Ötsch/Kapeller 2012). Dabei wird von den genannten Autor\_innen kritisiert, dass durch einseitig geprägte Lehr- und Lehrbuchinhalte in der Studieneingangsphase Bilder der Wirtschaft geprägt werden, die Studierenden als solche nicht bewusst und damit geeignet sind, ihre Wahrnehmung wirtschaftlicher Phänomene entscheidend zu strukturieren. Offen blieb bislang, ob eine Einseitigkeit der Lehre und insbesondere des didaktischen Materials bei Studierenden überhaupt nennenswerte Wirkungen zeitigt.

## 1.2 Auswirkungen auf Ökonom\_innen und Ökonomiestudierende

In der internationalen Forschungsliteratur finden sich verstärkt seit den 1980er-Jahren empirische Untersuchungen, die sich dem Wesen, dem akademischen Werdegang und den beruflichen Perspektiven von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften widmen (vgl. als Überblick Kirchgässner 2005; Pühringer et al. 2017). Diese werden meist in quantitativen Befragungen und Experimentaldesigns mit Studierenden anderer Disziplinen im Quer- und Längsschnitt verglichen (vgl. etwa Bauman/Rose 2011; Colander 2008; Frank/Schulze 2000; Haucap/Müller 2014; Maxwell/Ames 1981; Whaples 2009). Hierbei standen bislang folgende Erkenntnisinteressen im Mittelpunkt:

- Soziodemografie, Persönlichkeitseigenschaften und allgemeine Lebenszufriedenheit der Ökonomiestudierenden
- ihr Studienverlauf, ihre Lehrerwartungen und Lernerfolge, ihre persönlichen Moralvorstellungen, ihre Handlungsmaximen und ihr Sozialverhalten
- ihre Einstellungen zu wirtschaftspolitischen Grundsatzfragen

Die Untersuchungen können mitunter einen deutlichen Einfluss der ökonomischen Lehre auf Einstellungen, Werthaltungen und Lebensanschauungen der Studierenden nachweisen (vgl. Cipriani et al. 2009; Riddle 1978; Rubinstein 2006; Scott/Rothman 1975). Im Verlauf ihrer Hochschulbildung unterscheiden sich VWL-Studierende zunehmend von anderen Populationen, indem sie in einem höheren Maße einem konservativen, vorteilsbedachten und wettbewerbsorientierten Wirtschaftskalkül folgen, wie es den Grundlinien des in der Ökonomik vorherrschenden, neoklassischen Menschen- und Marktbildes entspricht.<sup>1</sup> In der Forschungsliteratur wird dieser Lern- und Sozialisationsprozess als ‚Indoktrination‘ bezeichnet und der These der ‚Selbstselektion‘ gegenübergestellt (vgl. etwa Bauman/Rose 2011; für einen Überblick vgl. Etzioni 2018; Lenger/Buchner 2018). Letztere erklärt die beobachteten Differenzen zwischen Wirtschafts- und Sozial- bzw. Geisteswissenschaftler\_innen mit bereits zuvor existierenden Gruppenunterschieden, die die Wahl des Studienfaches mitbeeinflussen. Die neueste Forschungsliteratur sieht dabei eine Synthese aus beiden Phänomenen als gegeben, indem bestehende Orientierungen der Ökonomiestudierenden durch die Konfrontation mit wirtschaftswissenschaftlichen Lehrinhalten noch verstärkt werden (vgl. Cipriani et al. 2009; Haucap/Just 2010).

Problematisch sind diese Forschungen einerseits insofern, als dass ihr Forschungsdesign i. d. R. die Fülle an möglichen Einflussfaktoren und Wahrnehmungsbereichen des VWL-Studiums teils drastisch einschränkt. So werden Studierenden wie etwa bei Rubinstein (vgl. Rubinstein 2006) typischerweise Aufgaben gestellt, denen präkonfigurierte Entscheidungsarrangements mit vorgegebenen Eigenschaften der Selbstbeschreibung zugrunde liegen. Gemein ist diesen Forschungen, dass Studierende hier fiktiven Situationen mit festgelegten Entscheidungsoptionen gegenüberstehen, deren Verhältnis zu ihren konkreten und alltäglichen Erfahrungszusammenhängen nicht geklärt wird. Welcher *spezifische* Aspekt des VWL-Studiums das hier postulierte gruppentypische Entscheidungsverhalten hervorruft, wird damit jedoch nicht erklärt.

Zum anderen fokussieren die genannten Forschungen zu Ökonom\_innen und Ökonomiestudierenden bislang kognitive Dimensionen. Insbesondere die fragebogenbasierten Arbeiten nehmen stillschweigend an, dass das VWL-Studium für Studierende ein vorwiegend reflexives Problem darstellt. Damit aber drohen performative Aspekte und Auswirkungen des Studiums übersehen zu werden, also solche, die das konkrete Handeln und dessen körperliche Ausdrucksformen betreffen.<sup>2</sup> Diejenigen Forschungen, die performative Aspekte berücksichtigen, sind zum einen

---

<sup>1</sup> Im deutschen Sprachraum werden diese Fragen im engen Konnex zur Selbsteinschätzung von akademischen Ökonom\_innen diskutiert (vgl. dazu vor allem die Studien des Vereins für Socialpolitik: Frey et al. 2007, 2010; für einen Überblick vgl. Fricke 2017). Diese zielen sowohl auf die Wahrnehmung der eigenen Disziplin und auf innerdisziplinäre Anforderungen ab als auch auf Zielsetzungen, Entwicklungen und praktische wirtschaftspolitische Fragen. Im europäischen und internationalen Kontext thematisieren etwa Colander, Hirschman und Berman sowie Klein et al. ähnliche Fragen (vgl. Colander 2005; Hirschman/Berman 2014; Klein et al. 2013).

<sup>2</sup> Eine der wenigen uns bekannten Ausnahmen bildet der Aufsatz von Wilson und Nixon, der die performativen und strukturellen Aspekte ökonomischer Hochschulbildung mit den inhaltlichen Aspekten integriert (vgl. Wilson/Nixon 2009).

ausschließlich experimenteller Natur und reduzieren ‚Handeln‘ zumeist auf eine Wahlentscheidung zwischen gegebenen Alternativen. Dabei bleibt aber erneut die Frage offen, inwiefern das künstliche Handlungs- bzw. Entscheidungsdesign mit den spezifischen Handlungsproblemen der Beforschten im relevanten Erfahrungskontext (VWL-Studium) überhaupt vergleichbar ist.

Diese Einschränkungen haben auch damit zu tun, dass das Forschungsfeld seinen Fokus bislang auf die *Ergebnisse* von Indoktrination und/oder Selbstselektion legt. Damit aber bleibt die für die Wirkungsforschung entscheidende Frage offen, wie eine Veränderung von Denk- und Handlungsgewohnheiten (Indoktrinationsthese) bzw. ein Abwägungsprozess von Studienoptionen (Selbstselektionsthese) *als Prozess* konkret vonstattengeht.

Für ein solches Erkenntnisinteresse ist es zwingend erforderlich, die Forschung konsequent von den betroffenen Akteur\_innen (Studierende) her auszugestalten und ihr konkretes Erleben und den Umgang mit dem Studium kommunizier- und damit für den Forschungsprozess erfassbar zu machen. Allerdings wurden bislang kaum Untersuchungen durchgeführt, die sich mit der Wahrnehmung und Bewertung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehrinhalte aus Studierendensicht beschäftigen (vgl. Allgood et al. 2004; Gokcekus 2000; Green 2013). Noch seltener sind Studien zu finden, die explizit das Pluralitätsempfinden der Studierenden in der Ökonomik adressieren (vgl. Marcovitch 2016; Mearman et al. 2011; Webber/Mearman 2012). Qualitative Forschungsmethoden sind in diesem Forschungsbereich *de facto* nicht existent (einzige uns bekannte Ausnahme: Richardson 2004).<sup>3</sup> Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Untersuchung versucht, diesen Fragenkomplex ausschließlich auf Grundlage von Selbstaussagen der Studierenden zu ihrem Erfahrungsraum zu beantworten. Dieser Ansatz erfordert spezifische Methoden, die im Folgenden beschrieben werden.

---

<sup>3</sup> Der jüngst erschienene Aufsatz von Ojo et al. adressiert mittels qualitativer Forschungsmethoden die Wahrnehmung der Lehrenden, nicht diejenige der Studierenden (vgl. Ojo et al. 2018). Zum Nischendasein qualitativer Forschungsmethodologie innerhalb der Volkswirtschaftslehre vgl. auch Lenger/Kruse 2017.

## 2 Methodische Einführung: Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionsverfahren und der Zugang zu den impliziten und kollektiven Wissensbeständen (Ralf Bohnsack)

### 2.1 Begrifflich-theoretische Grundlagen

Wie jegliche Sozialisation, so vollzieht sich auch diejenige von Studierenden nur zu einem Teil auf der Ebene expliziter, d. h. sprachlich artikulierter Wissensbestände. Es sind, wie prominenterweise vor allem in der Habitustheorie von Pierre Bourdieu (vgl. u. a. Bourdieu 1974, 1976) ausgearbeitet und empirisch fundiert wurde, vielmehr gerade die *impliziten* resp. *inkorporierten* Wissensbestände, welche von *handlungsleitender* Bedeutung, dabei aber zugleich auch *kollektiver* Art sind. Das bedeutet, dass diese impliziten oder inkorporierten Wissensbestände das Individuum insofern übersteigen, als sie primär klassen- oder milieuspezifischer Art sind. In diesem Sinne ist das implizite Wissen grundlegend kollektiver Art (vgl. etwa Bourdieu/Wacquant 1996, S. 159 sowie Collins 2010, S. 2; Bohnsack 2017, Kap. 4). Das Individuum steht im Schnittpunkt unterschiedlicher derartiger milieuspezifischer – überwiegend impliziter – Wissens- oder Erfahrungszusammenhänge, welche im Anschluss an Karl Mannheim als *konjunktive Erfahrungsräume* bezeichnet werden können (vgl. Mannheim 1980, S. 220). Die vorliegende Studie untersucht das VWL-Studium als einen solchen konjunktiven Erfahrungsraum und fragt nach den impliziten Wissensbeständen, mit deren Hilfe sich Studierende darin orientieren. Dabei stehen nicht die Individuen und ihre *individuellen* Wissensbestände und Orientierungen im Zentrum, sondern die sich bei den Studierenden herausbildenden unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungen oder kollektiven Orientierungen. Während die Kulturosoziologie Pierre Bourdieus sich vor allem auf die Ebene der impliziten oder inkorporierten Wissensbestände beschränkt, nimmt die im Anschluss an Karl Mannheim ausgearbeitete praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) und deren Methodologie, die dokumentarische Methode (vgl. u. a. Bohnsack 2009, 2014), nicht nur die impliziten oder „atheoretischen“ (Mannheim 1964, S. 97, 101) Wissensbestände in den Blick, sondern auch das *Spannungsverhältnis des impliziten vorreflexiven Wissens zum expliziten Wissen* (vgl. Bohnsack 2017, S. 54-56). Zu letzterem gehören sowohl die Theorien der Akteur\_innen als auch die Auseinandersetzungen mit von ihnen wahrgenommenen normativen Erwartungen.

### 2.2 Zur Entwicklung der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens

Die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens in Deutschland war von Beginn an auf die Analyse von Milieus gerichtet. Sie ist insofern eng mit der Geschichte der Sozialforschung in der Bundesrepublik insgesamt verbunden, als die erste große Untersuchung über das politische Bewusstsein im Nachkriegsdeutschland, welche unter der Leitung von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer in den 1950er-Jahren am Frankfurter Institut für Sozialforschung



durchgeführt wurde, auf Gruppendiskussionen basierte (vgl. Pollock 1955). Der damit verbundenen Kritik an der individuellen Isolierung der Proband\_innen in den Einzelinterviews hat Werner Mangold in seiner am selben Institut entstandenen Dissertation auf der Grundlage der Evidenz des empirischen Materials in einer Reanalyse die Wendung gegeben, dass in den Gruppendiskussionen eine ‚Gruppenmeinung‘ ihren Ausdruck finde (vgl. Mangold 1960, 1973). Diese sei „keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960, S. 49). Diese Gruppenmeinungen bildeten sich nicht in der Situation der Gruppendiskussion selbst, sondern würden als bereits existierende Meinungen von ‚Großgruppen‘ (z. B. von Bergleuten, Bauern bzw. Bäuerinnen oder Flüchtlingen, vgl. Mangold 1960, S. 49) dort lediglich aktualisiert. In dem Sinne erscheint das Gruppendiskussionsverfahren prädestiniert für die Analyse von Milieus bzw. von Gruppenmeinungen oder kollektiven Orientierungen. Dieser methodische Zugang wurde dann in den 1980er-Jahren von Ralf Bohnsack auf der Grundlage einer mit Werner Mangold gemeinsam durchgeführten Untersuchung über Jugendliche in einer nordbayerischen Kleinstadt und umliegenden Dörfern weiterentwickelt (vgl. Bohnsack 1989). In der Zwischenzeit hatte das Gruppendiskussionsverfahren seit den 1960er-Jahren eine wechselvolle Geschichte, welche zentral auf Rezeptionen der Arbeiten Mangolds basierte (vgl. Bohnsack 2014, Kap. 7), mit denen dieser selbst jedoch nicht übereinstimmte (vgl. Mangold 1988).

Abzugrenzen ist das Gruppendiskussionsverfahren als Zugang zu kollektiven Orientierungen auch von jenem Verfahren, welches ursprünglich von Robert K. Merton et al. (vgl. Merton et al. 1956) im Zuge der Rezeptionsforschung (von Propagandasendungen des Zweiten Weltkriegs) angewandt wurde und welches unter dem Begriff der *Focus Groups* vor allem in der Marktforschung Bedeutung gewonnen hat (vgl. Morgan 1988; auch Mayerhofer 2009). Methodologische und grundlagentheoretische Fundierungen, welche Unterschiede und vor allem Vorzüge gegenüber dem Einzelinterview weitergreifend begründen könnten, fehlen dem Verfahren der *Focus Groups* weitgehend (vgl. Bohnsack/Przyborski 2009).

Ein ganz anderer Strang innerhalb der angelsächsischen Diskussion um das Gruppendiskussionsverfahren findet sich am *Center for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham, der sog. *Birmingham School*, einerseits in den Arbeiten von Paul Willis, dessen für die Stil-, Klassen- oder Milieuanalyse bahnbrechende Arbeit zu Jugendkulturen (vgl. Willis 1979) ebenso wie seine spätere (vgl. Willis 1981) auf Gruppendiskussionen basierte. An einer methodologischen Begründung des Verfahrens war Willis allerdings weniger interessiert. Die grundlagentheoretische Bedeutung seiner Analyse wurde u. a. in der Reanalyse durch Anthony Giddens mit Bezug auf seine Kategorie des ‚praktischen Bewusstseins‘ deutlich (vgl. Giddens 1988).

Auch bei Willis und ebenso bei David Morley, dem anderen prominenten Vertreter der *Cultural Studies*, emergieren die in den Gruppendiskussionen repräsentierten Sinnzuschreibungen und Orientierungen (im Sinne von Morley: die „interpretativen Codes“; Morley 1980, S. 112ff.) nicht situativ, sie werden in den Diskussionen nicht erst produziert, wie dies in den vor allem in den 1970er-Jahren in Deutschland publizierten Arbeiten zum Gruppendiskussionsverfahren behauptet und zugleich kritisiert wurde (vgl. Nießen 1977; Volmerg 1977). Vielmehr werden sie in den

Diskussionen lediglich *repräsentiert* und aktualisiert, sofern diejenigen zusammenkommen, die zur selben *interpretive community* gehören. Die *interpretive communities* verweisen bei Willis wie bei Morley auf die Zugehörigkeit zu umfassenderen sozialen Entitäten wie vor allem ‚Klassen‘. In dieser Hinsicht ergeben sich Analogien zu dem bei Mangold bereits 1960 entworfenen Verständnis von Gruppendiskussionen.

Um einen methodologisch wie auch grundlagentheoretisch fundierten Zugang zur Analyse oder Rekonstruktion der kollektiv geteilten und in der Zugehörigkeit zu Milieus und Klassen fundierten Sinnzuschreibungen und Orientierungen weitergehend auszuarbeiten und zu begründen, als dies bei Willis und Morley und ebenso in Mangolds frühen Texten der Fall war, ist eine *gesprächsanalytisch* fundierte Auswertungsmethode vonnöten, welche grundlagentheoretisch unmittelbar mit der Kategorie des Kollektiven verbunden ist. Zum anderen ist zu klären, wie es gelingen kann, *generalisierbare* Aussagen im Sinne der Bildung von *Idealtypen* zu treffen. Damit zusammenhängend sind Fragen der *Zuverlässigkeit und Gültigkeit* der Methode zu klären. In Angriff genommen wurde dies von Ralf Bohnsack in den 1980er-Jahren im Zuge des gemeinsam mit Werner Mangold geleiteten Forschungsprojekts auf der Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Bohnsack 1989).

## 2.3 Zuverlässigkeit und Gültigkeit in der rekonstruktiven Sozialforschung

Im Unterschied zu den *standardisierten* Verfahren, in denen die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse und somit deren Zuverlässigkeit – in Analogie zum naturwissenschaftlichen Experiment – durch die Standardisierung des Verfahrensablaufs seitens der Forschenden gewährleistet werden soll, basieren die qualitativen oder genauer: die *rekonstruktiven* Verfahren (vgl. Bohnsack 2005, 2014, Kap. 2) auf den Strukturen oder – etwas salopp formuliert – den ‚Standards‘ alltäglicher Verständigung, auf „natürlichen Standards und Routinen der Kommunikation“ (Soeffner/Hitzler 1994, S. 41).<sup>4</sup> Wenn es bei Jürgen Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns heißt, die Sozialwissenschaft müsse „einen verstehenden Zugang zu ihrem Objektbereich suchen, weil sie in ihm Prozesse der Verständigung vorfindet, durch die und in denen sich gewissermaßen der Objektbereich vorgängig, d. h. vor jedem theoretischen Zugriff schon konstituiert hat“ (Habermas 1981, S. 159), so bedeutet dies vor allem, dass diese Prozesse der Verständigung im Objektbereich ihrerseits Regeln und Standards im Sinne einer „formalen Pragmatik“ (Habermas 1981, S. 185) implizieren, mit denen die Forschenden sich auseinanderzusetzen haben, ehe sie eigene Standards definieren. Die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen oder Typenbildungen sind somit Konstruktionen, welche an die Konstruktionen ihres Objektbereichs anschließen, sind also – wie es von Alfred Schütz formuliert wurde (vgl. Schütz 1962) – Konstruktionen ‚zweiten Grades‘. Anthony Giddens und mit ihm auch Jürgen Habermas sprechen hier

---

<sup>4</sup> Von den standardisierten und den rekonstruktiven Verfahren unterscheide ich noch die ‚offenen‘ Verfahren, die erhebliche Bereiche der qualitativen Methoden ausmachen und die zwar auf eine Standardisierung seitens der Forschenden verzichten, aber eine Rekonstruktion der ‚Standards‘ der Erforschten, der Konstruktionen ersten Grades, nicht leisten.

auch von der ‚doppelten Hermeneutik‘ (vgl. Giddens 1984, S. 95; Habermas 1981). In diesem Sinne erweist sich die *Gültigkeit* und zugleich die Zuverlässigkeit rekonstruktiver empirischer Verfahren in der Adäquanz der Konstruktionen zweiten zu denjenigen ersten Grades.

## 2.4 Grundprinzipien dokumentarischer Gesprächsanalyse: Performanz und Diskursorganisation

Alfred Schütz ebenso wie auch Habermas und Giddens beziehen den Begriff der Konstruktionen allerdings überwiegend auf die *expliziten*, die *theoretisierenden* Konstruktionen und Wissensbestände und nicht systematisch auf jene, welche als „atheoretische“ (Mannheim 1964, S. 97, 101) und handlungsleitende die *Praxis* des Handelns strukturieren. Ich unterscheide deshalb die rekonstruktiv-*interpretativen* von den rekonstruktiv-*praxeologischen* Theorien und Methoden (vgl. dazu u. a. Bohnsack 2018), wobei allein letztere uns den Zugang zur Handlungspraxis, zur Performanz eröffnen. Dabei erschließen Gruppendiskussionen und Gespräche im Sinne der dokumentarischen Methode<sup>5</sup> allgemein einen Zugang zu grundsätzlich zwei unterschiedlichen Dimensionen der Praxis resp. Performanz: zur *proponierten* und zur *performativen* Performanz (genauer dazu: vgl. Bohnsack 2017, S. 93-96).

Neben den alltäglichen Standards der Alltagskommunikation im Bereich der Modi der *Textorganisation*, wozu vor allem Erzählungen, Beschreibungen und Theoretisierungen resp. Argumentationen gehören (vgl. Bohnsack 2017, S. 98-101; Schütze 1987), sind hier im Bereich der Gesprächsanalyse vor allem die *Modi der Diskursorganisation* (der formalen Strukturen der performativen Performanz) von besonderer Relevanz. Diese unterschiedlichen Arten der interaktiven Bezugnahme oder auch Sozialität strukturieren die Diskurse und entscheiden darüber, ob und wo (etwa bei welchen Interaktionen der beteiligten Sprecher\_innen und bei welchen Themen) wir es überhaupt mit gemeinsam geteilten, mit kollektiven Orientierungen (Rahmenkongruenzen) zu tun haben (zusammenfassend: vgl. Bohnsack 2003, S. 126f; Przyborski 2004; Bohnsack/Przyborski 2006). Innerhalb von Rahmeninkongruenzen wiederum lassen sich *Oppositionen* von *verdeckten* Rahmeninkongruenzen unterscheiden, wobei letztere die wesentliche Grundlage für machtstrukturierte Kommunikation darstellen (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 8). Im Falle von Rahmeninkongruenzen differenziert sich die Gruppe dann gleichsam in zwei Untergruppen. Innerhalb der Kategorie der Rahmenkongruenzen lassen sich *antithetische* Modi, bei denen die Teilnehmenden darum konkurrieren, wer einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen am besten zum Ausdruck zu bringen vermag, welcher dann schließlich in einer *Synthese* zusammengefasst wird, von *parallelen* und *univoken* Modi unterscheiden.

---

<sup>5</sup> Zum Verhältnis der dokumentarischen Gesprächsanalyse zu anderen sozialwissenschaftlich relevanten Gesprächsanalysen, wie derjenigen von Erving Goffman, sowie auch zur Konversationsanalyse und anderen soziolinguistischen Verfahren vgl. Bohnsack 2003 (resp. 2014), Kap. 7.3.

In letzterer Hinsicht zeichnen sich – als ein Beispiel – die Redebeiträge des vorliegenden Materials dadurch aus, dass sie auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen in Vorlesungen und Seminaren auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen einen gemeinsamen Orientierungsrahmen, eine *Rahmenkongruenz*, entfalten, indem sie darüber berichten, dass von Professor\_innen der VWL nur „hochmathematische“ Aussagen als „wissenschaftlich“ anerkannt und die Sozialwissenschaften von diesen als zwar „liab“, aber „ned wirklich relevant fúa: (.) für (.) die °für die beinharte Wirtschaft°“ bezeichnet werden (vgl. Gruppe Linz Zahnarzt, Eingangspassage, Zeile 132 und 138). Dabei bringen die Studierenden zum einen homologe, d. h. sinnidentische, Orientierungen zum Ausdruck (*parallele* Diskursorganisation), die auf *strukturidentischen* Erfahrungen beruhen, zum anderen sprechen sie aber teilweise sogar wie ‚aus einem Munde‘. Diese *univoke* Diskursorganisation setzt allerdings *identische* Erfahrungen mit den Dozent\_innen voraus (sie haben *dieselben* Vorlesungen besucht).

## 2.5 Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Gesprächsanalyse

Die oben dargelegte und für die dokumentarische Gesprächsanalyse zentrale Rekonstruktion der Diskursorganisation betrifft bereits den zweiten in einer Abfolge dreier formalisierter Auswertungsschritte von Gruppendiskussionen, welche auf einem generellen Niveau auch für andere Texte wie auch für Bilder, Videos und Filme Relevanz gewinnen: die formulierende Interpretation, die reflektierende Interpretation und die Typenbildung. In Video- und Filmanalysen tritt im Bereich der reflektierenden Interpretation zur Rekonstruktion der (verbalen) Diskursorganisation die Rekonstruktion der Organisation *korporierter Praktiken* hinzu und wird in ein Gesamtkonzept unter dem Oberbegriff einer Rekonstruktion der *Interaktionsorganisation* integriert (vgl. dazu u. a. Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015; Bohnsack 2009b).

### Formulierende Interpretation

Die Differenzierung der beiden für die dokumentarische Methode grundlegenden Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation folgt der – für die praxeologische Wissenssoziologie elementaren – Leitdifferenz des Propositionalen und des Performativen: Auf der Ebene oder Stufe der formulierenden Interpretation wird der *propositionale* Gehalt zur Explikation gebracht, und dabei werden jegliche Interpretamente resp. Vermutungen oder Vorannahmen bezüglich der *performativen* Ebene suspendiert. Die formulierende Interpretation beschränkt sich ausschließlich auf das, was *wörtlich* oder referentiell in einem Text mitgeteilt wird. Das thematische ‚Was‘ eines Diskurses steht hier somit im Zentrum. Mannheim spricht hier auch vom ‚immanenten‘ Sinngehalt (vgl. Mannheim 1980, S. 64-69). Diese Suspendierung des performativen Wissens oder von Vermutungen über das Performative ist Voraussetzung dafür, um in *methodisch kontrollierter*, das heißt die Grenzen zwischen beiden Ebenen markierender, Weise zur Interpretation des Performativen, der performativen und proponierten Performanz, übergehen zu können.

## Reflektierende Interpretation

Der Übergang von der formulierenden Interpretation zur reflektierenden Interpretation mit ihrem Zugang zum Performativen korrespondiert mit dem Übergang von der ‚Beobachtung erster‘ zur ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘ im Sinne von Niklas Luhmann (vgl. Luhmann 1992, S. 87; auch Bohnsack 2014, S. 219-220). Während Gegenstand der formulierenden Interpretation die *thematische* Gliederung, d. h. die Thematisierung von Themen, die Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte ist, stellt die reflektierende Interpretation die Frage danach, *wie* ein Thema, d. h. in welchem *Rahmen* es behandelt wird. Gegenstand der reflektierenden Interpretation ist der *Orientierungsrahmen*, den ich in neueren Arbeiten differenziere (vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 4), (a) in einen solchen im *engeren* Sinne, welcher weitgehend synonym mit dem Begriff des Habitus ist, und (b) in einen solchen im *weiteren* Sinne, welcher die Relation von Habitus und Norm mitumfasst. Das Grundgerüst der reflektierenden Interpretation ist die Rekonstruktion der Formalstruktur. Im Falle der Gesprächsanalyse bedeutet dies, wie dargelegt, die Rekonstruktion der *Diskursorganisation*.

Neben der Rekonstruktion der Diskursorganisation, welche die zentrale Prozessanalyse darstellt, sollte – um den Zugang zu dem für die Gruppe oder Teilgruppe zentralen Orientierungsrahmen zu erleichtern – die *Dramaturgie des Diskurses* als eine weitere Dimension des Diskursprozesses berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass solche Passagen für die genaue Interpretation ausgewählt werden, die sich (in Relation zum sonstigen Diskurs) durch eine Selbstläufigkeit<sup>6</sup> sowie eine relativ detaillierte Darstellung („metaphorische Dichte“) und eine relativ engagierte Bezugnahme aufeinander („interaktive Dichte“) auszeichnen. Ich habe derartige Passagen, in denen der Orientierungsrahmen in besonders prägnanter Weise seinen Ausdruck findet, als ‚*Fokussierungsmetapher*‘ bezeichnet (vgl. Bohnsack 2018; ursprüngl.: Bohnsack 1989).

Im Zuge der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens wie auch der Diskursorganisation kommt der komparativen Analyse (vgl. auch Glaser/Strauss 1967) von vornherein insofern eine zentrale Bedeutung zu, als sich Orientierungsrahmen und Diskursorganisation sowohl vor dem Vergleichshorizont anderer Passagen innerhalb desselben Falles als auch vor dem anderer Fälle (wie

---

<sup>6</sup> Zu den Prinzipien der Diskussionsleitung, welche auf die Förderung von Selbstläufigkeit zielen, vgl. Bohnsack 2014, S. 225-230. Anmerkung der anderen Autoren: Hier lässt sich zusammenfassen, dass ein selbstläufiges Gespräch auf eine aktive Passivität der Diskussionsleitung angewiesen ist: Sie ist dazu angehalten, eigene Orientierungen aus dem Gesprächsverlauf heraus zu halten und das Gespräch im Falle eines ‚Stockens‘ nur mit solchen Themen wieder anzufachen, die *die Gruppe selbst* bereits in den Diskursverlauf eingebracht hatte. Die Nachfragen sind dabei *sinnimmanent* zu stellen, also so, dass sie die Immanenz der vonseiten der Gruppen aufgeworfenen Propositionen nicht durchbrechen oder erweitern. Eine typische Frage wäre hier etwa: ‚Kannst du noch einmal wiederholen, was du mit der Makroveranstaltung meinst? Das habe ich nicht verstanden.‘ Die Eingangsfragestellung wiederum deutet lediglich auf den in Frage stehenden konjunktiven Erfahrungsraum hin (hier: das VWL-Studium), ohne diesen bereits von Seiten der Forschenden in bestimmte Orientierungsrahmen einzubetten.

wird dasselbe Thema in anderen Gruppen bearbeitet?)<sup>7</sup> in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert. Zugleich ermöglicht die Substitution der eigenen intuitiven Vergleichshorizonte der Forschenden durch explizite und empirisch überprüfbare Vergleichsfälle in Ansätzen eine Reflexion auf die eigenen intuitiven Vergleichshorizonte und eröffnet damit gewisse Möglichkeiten eines selbstreflexiven Zugriffs auf die eigene Standortgebundenheit oder ‚Seinsverbundenheit‘ der Interpretation (vgl. Mannheim 1952, S. 229-230), welche Luhmann auch als den „blinden Fleck“ (Luhmann 1992, S. 91) der Interpretation bezeichnet (wie er sich bspw. aus der Eingebundenheit in milieuspezifische Selbstverständlichkeiten seitens der Forschenden ergibt).

Der Schritt der *Diskursbeschreibung*, der sich ggf. an die reflektierende Interpretation anschließt, stellt nicht eine neue Stufe der Auswertung dar, sondern einen Weg zur fallbezogenen *Darstellung* der Ergebnisse der reflektierenden Interpretation unterhalb der Typenbildung, durch den auch die Prozesshaftigkeit der Sinnkonstitution sichtbar werden soll.

### Typenbildung

Max Weber hatte im Zuge der methodologischen Begründung seiner bahnbrechenden historischen Arbeiten auf das Konzept des ‚Idealtypus‘ Bezug genommen und ihn von dem in statistischer Repräsentativität fundierten ‚Durchschnittstypus‘ unterschieden (vgl. Weber 1964, S. 7, 14). In seiner Rezeption des Weber’schen Idealtypus hat Alfred Schütz – auf der Grundlage der erkenntnis- und handlungstheoretischen Arbeiten Webers – den Idealtypus im Rahmen eines zweckrationalen Handlungsmodells auf der Ebene des (in der Sprache der praxeologischen Wissenssoziologie) *kommunikativen* Wissens und der *propositionalen* Logik angesiedelt (vgl. Schütz 1971 [1962]). Anknüpfend an den Begriff der *Common Sense Typification* bei Schütz (vgl. 1971 [1962], S. 3-50) spreche ich hier von *Typenbildungen des Common Sense* (vgl. Bohnsack 2017, S. 89-91). Demgegenüber beziehen Pierre Bourdieu und auch Karl Mannheim den Begriff des Idealtypus auf die Ebene der Handlungspraxis, also der *performativen* Logik, auf die idealtypische Konstruktion des *modus operandi*, des Habitus, und verstehen ihn im Sinne dessen, was ich als *praxeologische Typenbildungen* bezeichne (vgl. Bourdieu 1974; Mannheim 1980). Dieses Verständnis des Idealtypus ist vor allem in den historisch-empirischen, also den *forschungspraktischen* Arbeiten Webers impliziert (vgl. Weber 1988a). Bei genauerer Lektüre dieser Arbeiten gewinnt der Idealtypus den Status einer im Zuge der empirischen *Theoriegenerierung* gewonnenen Konstruktion. So betont Weber (1988a, S. 30) etwa, dass die begriffliche Fassung des Idealtypus „nicht am Anfang [...] [stehen könne, sondern] aus seinen einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden“ (Weber 1988a, S. 30) müsse (vgl. auch Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018).

---

<sup>7</sup> Reflexion setzt nach Luhmann „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“ (Luhmann 1975, S. 74).



Im Sinne der dokumentarischen Methode ist – ebenso wie im Bereich der prominenten *Grounded Theory* (vgl. Glaser/Strauss 1967) – die Theoriegenerierung, die Abduktion, an die komparative Analyse gebunden. Bereits im Bereich der reflektierenden Interpretation ist die komparative Analyse nicht nur eine fallinterne, sondern auch eine fallvergleichende. Sobald es mir gelingt (nach dem Prinzip der Gemeinsamkeit im Kontrast und des Kontrasts in der Gemeinsamkeit; vgl. u. a. Bohnsack 2010a, 2010b), durch die Unterschiede zwischen den Fällen hindurch wiederum – auf einer abstrakten Stufe – einen gemeinsamen übergreifenden, also generellen Orientierungsrahmen zu identifizieren, gelange ich zur Typenbildung. Diesen generellen Orientierungsrahmen oder Erfahrungsraum habe ich als *Basistypik* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2010a, 2010b). Er bildet – sobald er ansatzweise rekonstruiert worden ist – das *tertium comparationis*, also die Vergleichsbasis für die komparative Analyse der Fälle im Zuge der Generierung der Typen. Im Falle unserer Studie ließen sich insgesamt vier solcher Basistypiken rekonstruieren (vgl. Kapitel 4.1 bis 4.4). Ich bin in der hier gebotenen Kürze lediglich auf die *sinnogenetische* Typenbildung genauer eingegangen. Die *soziogenetische* Typenbildung fragt nach (Hinter-) Gründen der sinnogenetischen Typen, also nach der Genese der Sinngenese (genauer dazu: vgl. Bohnsack 2001, 2010a, 2010b).

In dieser Studie lässt sich eine weitere Besonderheit der sinn- und soziogenetischen Typenbildung der dokumentarischen Methode demonstrieren – nämlich deren *Mehrdimensionalität*. Eingelagert in den *bildungstypischen* Rahmen finden sich Indikatoren für eine *Entwicklungstypik* (vgl. Kapitel 4.4), indem in den Basistypiken 4.1 bis 4.3 eine *Modifikation* des bildungstypischen Orientierungsrahmens mit zunehmender Semesterzahl sichtbar wird: Die in den ersten Semestern stark konturierte bildungstypische Kritik an den Zwängen spezifischer Modi der Wissensvermittlung wandelt sich im Prozess der Einsozialisation im Studium zu einer – zumindest partiellen – Anerkennung ihrer Unvermeidbarkeit, wobei die antizipierten Zwänge der nahenden Berufspraxis eine wesentliche Rolle spielen. Wie bereits dargelegt erweist sich dieser *entwicklungstypische* Prozess deshalb als besonders valide, weil er auf drei Ebenen der Analyse beobachtbar ist: zum *einen* als Gegenstand von Erzählungen und Beschreibungen der biografischen Entwicklung während des Studiums, zum *anderen* im Diskursverlauf selbst, indem diese biografische Entwicklung dort gleichsam reproduziert wird, und zum *dritten* in den *partiellen* Rahmeninkongruenzen zwischen den Diskussionsteilnehmer\_innen in der Studienabschlussphase einerseits und den Studienanfänger\_innen andererseits. Zugleich zeigt sich die Validität und auch das Generalisierungspotential des *bildungstypischen* Orientierungsrahmens darin, dass er trotz Modifikationen innerhalb des Studienverlaufs in seinen Grundlinien erhalten bleibt. In diesem Sinne muss die Bildungstypik als „reiner Typus“ (Weber 1964, S. 7) immer erst aus ihrer Überlagerung durch andere Typiken ‚herausabstrahiert‘ oder ‚herausdestilliert‘ werden, um von diesen unterschieden und valide bestimmt werden zu können.

Und in diesem Sinne ist auch das Niveau der Generalisierung der einzelnen Typik davon abhängig, inwieweit es gelingt, zu demonstrieren, dass sie auch unter den Bedingungen der Überlagerung durch andere Typiken resp. konjunktive Erfahrungsräume ihre Validität behält bzw. diese

dadurch noch erhöht. Wir haben dies u. a. an einem komplexeren Forschungsbeispiel demonstriert, in dem wir (am Fall Jugendlicher türkischer Herkunft) die Überlagerungen des migrations-typischen mit dem bildungs-, dem entwicklungs-, dem geschlechts- und dem generationstypischen Erfahrungsraum (zweite vs. dritte Einwanderergeneration) rekonstruiert haben (vgl. Bohnsack 2001; Bohnsack/Nohl 2001; Bohnsack 2010a). Indem je nach Erkenntnisinteresse die Basistypik und das *tertium comparationis* wechseln, werden andere Vergleichshorizonte bzw. Vergleichsfälle herangezogen. Die methodische Kontrolle der Dimensionengebundenheit der Typenbildung (vgl. Bohnsack 2010a, 2010b) bedingt die Mehrdimensionalität der Analyse. In der Systemtheorie bzw. Kybernetik wird hierauf mit dem Begriff der ‚Polykontextualität‘ Bezug genommen (vgl. u. a. Luhmann 1992, S. 84-85). Die Dimensionengebundenheit stellt eine der Ausprägungen der Aspekthaftigkeit oder „Aspektstruktur“ (Mannheim 1952, S. 234) der Erkenntnis und Typenbildung dar.



### 3 Erhebung und Feldforschung

Bevor wir auf unsere empirischen Ergebnisse eingehen, stellen wir kurz die Rahmendaten unserer Erhebung sowie Befunde aus der Feldforschung vor.

#### 3.1 Rahmendaten unserer Erhebung

Auf den methodischen Rahmen der dokumentarischen Methode aufbauend wurde die dieser Studie zugrundeliegende Erhebung an fünf Universitätsstandorten in Deutschland (Köln, Frankfurt, Mannheim) und Österreich (Wien, Linz) durchgeführt. Die ausgewählten Standorte zählen dabei in einschlägigen Forschungsrankings (Handelsblatt-Ranking, RePec-Ranking) zu den wichtigsten im deutschsprachigen Raum.

Wie schon in Kapitel 2 beschrieben kommt der Gruppenakquise im Forschungsprozess der dokumentarischen Methode eine zentrale Rolle zu. Daher war es zunächst notwendig, umfangreiche Feldforschungen vor Ort durchzuführen, um einerseits ein gutes Bild vom Erhebungsort und dessen besonderen Charakteristika zu bekommen, andererseits aber vor allem, um Studierendengruppen kennenzulernen, die für unsere Erhebung in Frage kamen. In Summe wurden im Rahmen dieser Studie im Wintersemester 2016/17 und Sommersemester 2017 Gruppeninterviews mit 16 Studierendengruppen an den fünf genannten Universitätsstandorten durchgeführt und einer ersten Analyse unterzogen. Insgesamt nahmen an diesen Diskussionen 53 Studierende teil. Davon waren 35 Männer und 18 Frauen, womit das Geschlechterverhältnis der interviewten Studierenden dem Geschlechterverhältnis von VWL-Studierenden in Deutschland, das sich über die letzten Jahre aus etwa zwei Drittel Männern und einem Drittel Frauen zusammensetzt, entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Innerhalb der einzelnen Gruppen war das Geschlechterverhältnis hingegen nicht immer ausgewogen. Vielmehr befinden sich unter den 16 Gruppen auch einige Gruppen, in denen ausschließlich Studierende eines Geschlechts zu finden waren. Der Großteil der interviewten Personen war wie ihrem Studiensemester gemäß zu erwarten Anfang 20 Jahre alt, einige haben VWL im zweiten Bildungsweg studiert und waren daher schon Ende 20.<sup>8</sup> Über alle Gruppen hinweg lag das Durchschnittsalter bei 22 Jahren. Die Gruppengröße bewegte sich zwischen zwei und sechs Teilnehmer\_innen. Die befragten Studierenden waren Studierende in VWL- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen<sup>9</sup> Bachelorstudiengängen,<sup>10</sup> wo-

---

<sup>8</sup> Durch die zugesicherte Anonymisierung der interviewten Personen werden die soziodemographischen Daten der Studierenden hier nicht weiter aufgeschlüsselt, sondern werden allenfalls, wenn für den Forschungskontext aufschlussreich, in der Interpretation mit aufgenommen. Durch die freiwillige Selbstangabe ist auch nicht das genaue Alter von allen Interviewten bekannt.

<sup>9</sup> Je nach Studienstandort wurden entweder VWL-Bachelorstudierende oder WiWi-Studierende mit VWL-Schwerpunkt befragt, da an den Standorten Frankfurt a.M. und an der WU in Wien keine ‚reinen‘ VWL-Bachelorstudiengänge angeboten werden.

<sup>10</sup> Einzige Ausnahme bilden die Interviewteilnehmer\_innen Am, Bf, Cm und Fm aus der Gruppe Köln Empire, die im Kölner Masterstudiengang (Economics, M.Sc.) studieren, sowie Bm aus der Gruppe Linz Zahnarzt, der im Diplomstudiengang VWL studiert.

bei es im Rahmen der angewandten Methode von besonderer Bedeutung war, dass die Befragten sich schon zuvor persönlich kannten und sich somit auf gemeinsame Erlebnisse im konjunkturellen Erfahrungsraum VWL-Studium beziehen konnten. Das bedeutet allerdings nicht, dass Mitglieder einer Gruppe alle dem gleichen Semester angehören mussten: Im Gegenteil zeigte sich, dass es für die Reflexion des Erlebten durchweg positiv war, wenn Studierende unterschiedlichen Semestern angehörten. Für den komparativen Vergleich von Studierenden aus unterschiedlichen studentischen Milieus bzw. von unterschiedlichem hochschulpolitischem Engagement wurden an jedem Standort jeweils auch Gruppeninterviews durchgeführt, an denen Studierende beteiligt waren, die in studentischen Initiativen für plurale Ökonomik aktiv sind.

Auf der Grundlage einer Erstanalyse des erhobenen Materials wurden nach den Vorgaben der dokumentarischen Methode auf Basis der Kriterien einer möglichst ausgeprägten Selbstläufigkeit des Gespräches, der in Kapitel 2.5 genannten Kriterien (Qualität der Fälle) sowie einer merkmalspezifischen Maximalkontrastierung (Qualität des Samples) 10 Gruppen für eine Transkription und eingehende Auswertung ausgewählt. Für den komparativen Vergleich wurden dabei insgesamt 3 Gruppen in die detaillierte Auswertung einbezogen (Mannheim Orangensaft, Köln Empire, Wien Heiße Wiese), denen Studierende angehörten, die sich für eine Pluralisierung der Ökonomik engagieren. Damit ist auch gesagt, dass die hier vorgestellten Ergebnisse auf einer empirischen Basis von Gruppengesprächen erarbeitet wurden, die in ihrer Mehrheit *keine* Beteiligung von Studierenden aus Initiativen für plurale Ökonomik aufweist. Insgesamt mussten zur explorativen Typenbildung gemäß der dokumentarischen Forschungsmethodologie je mindestens drei Fälle einem Typus angehören, damit diese als *tertium comparationis* sodann unter Hinzunahme weiterer (stets kontrastierender) Gruppen in Richtung von Basistypiken ausgebaut werden konnten (vgl. Kap. 2). Die Homogenität der rekonstruierten Orientierungen zeigte jedoch schnell, dass an den meisten Typiken weit mehr als drei Fälle teilhaben (im Falle der Basistypik *Primat der Studienstrukturen* gar 9 Fälle). Für die divergierenden Ausprägungen (Subtypiken, etwa die ‚epistemische Kluft‘) grundlegender Orientierungsrahmen (Basistypiken, etwa das ‚realitätsferne Studium‘) wurden hier stets mindestens zwei Fälle beleuchtet, in manchen Fällen bis zu sieben (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die dokumentarische Methode ist, wie in Kapitel 2 angedeutet, auf ein Mindestmaß an Gesprächsbereitschaft vonseiten der Studierenden angewiesen. Während wir in der Reflexion der Beforschungsresistenz von VWL-Studierenden diesen Mangel an Gesprächsbereitschaft als Folge eines in hohem Maße zielorientierten und wenig auf dialogische Interaktion ausgestalteten Studienalltags interpretiert haben, stellt sich vor dem Hintergrund der empirischen Auswertung der Ergebnisse dieser Studie die Frage, ob hier eine Verzerrung in Richtung kritischer Studierenden vorliegt. Auch wenn dieser Kritikpunkt nicht zur Gänze ausgeschlossen werden kann, gehörten lediglich sechs der interviewten Gruppen auch Studierende an, die sich in kritischen Studierendenorganisationen (Plurale Ökonomik o. Ä.) engagieren. Drei dieser Interviews wur-

den nicht zur Auswertung herangezogen. Damit waren in lediglich drei der ausgewerteten Gespräche dezidiert kritische Orientierungen zu erwarten.<sup>11</sup> Überraschend war trotz dieses (begrenzten) Einbezugs kritischer Gruppen ein hoher Grad an Homogenität der im folgenden Kapitel beschriebenen Basistypiken festzustellen. Auch dies weist darauf hin, dass keine Verzerrung in Richtung kritischer Studierender vorliegt.

Die Gespräche dauerten dabei meist zwischen 1,5 und 2,5 Stunden, wurden mit Tongeräten aufgenommen und anonymisiert transkribiert. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt ca. 27 Stunden Tonaufnahmen und ca. 350 Seiten Transkripte an Rohhebungsmaterial angelegt. Dazu kommen Feldforschungs- und Beobachtungsprotokolle für jeden Universitätsstandort bzw. jedes Gruppeninterview sowie anonymisierte Kurzfragebögen zu soziodemographischen Daten, Interessenslagen, Freizeitgestaltung und Beziehungen zu anderen Interviewpartner\_innen von allen 53 interviewten Studierenden.

Im Rahmen des Interpretations- und Auswertungsvorgangs wurden der dokumentarischen Methode folgend ‚formulierende‘ und ‚reflektierende‘ Interpretationen von transkribierten Passagen angefertigt (vgl. Kapitel 2) und in kontinuierlicher Absprache bzw. konkret in fünf Interpretationssitzungen mit zwei führenden Expert\_innen der dokumentarischen Methode (Ralf Bohnsack und Aglaja Przyborski) abgeschlossen. Auf Basis der Transkripte sowie der beiden Interpretationsschritte wurden in der Folge ebenfalls im Rahmen der Interpretationssitzungen ‚komparative Analysen‘ von Einzelpassagen und Gruppen vorgenommen, die wiederum für die Entwicklung der in Kapitel 4 im Detail dargestellten Typologien herangezogen wurden.

Nach der Darstellung der Eckdaten zum Erhebungsprozess und zur empirischen Basis der Studie werden im Folgenden konkrete Feldforschungserfahrungen präsentiert und daraus Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand des Erfahrungsraumes VWL-Studium aus Perspektive der Studierenden gezogen.

### 3.2 Feldforschung

Die dokumentarische Forschungsmethodologie zielt darauf ab, die einschlägigen Sinnhorizonte eines konjunktiven Erfahrungsraumes zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 2). Der Forschungsprozess ist vor diesem Hintergrund auf eine eingehende Auseinandersetzung mit dem in Frage stehenden Erfahrungsraum angewiesen. Im vorliegenden Fall wurden daher Feldforschungen an den besagten Hochschulstandorten durchgeführt. Diese beinhalteten:

- eine Recherche zu Inhalten und Strukturen der in Frage kommenden Studiengänge (Modulhandbücher, Prüfungsordnungen, Werbematerial, Websites)

---

<sup>11</sup> Unsere Ergebnisse die Studienmotivationen betreffend (vgl. Abschnitt 4.3) legt die Einschätzung nahe, dass Studierende keinesfalls mit kritischen Erwartungen in das Studium starten, sondern sich diese Kritik erst während konkreter Erfahrungen mit dem Studium entwickelt. Dafür sprechen auch jüngste quantitative Erhebungen aus Deutschland (Schweitzer-Krah & Engartner 2018a, S. 5-6).

- eine Recherche bzgl. der Orte und Zeiten von Lehrveranstaltungen in den Erhebungssemestern (Wintersemester 2016/17, Sommersemester 2017)
- ausgedehnte Besichtigungen der Hochschulstandorte. Diese wurden z. T. mithilfe lokaler Expert\_innen (etwa Studierende) durchgeführt. Die Besichtigungen hatten dreierlei zum Ziel:
  - (1) In erster Linie standen ein allgemeines Erkunden des Erfahrungsraumes sowie die Identifikation einschlägiger Orte (z. B. Hörsäle, Fakultäten, Bibliotheken) für VWL-Studierende im Zentrum. Zu diesem Zweck sprachen wir vor Ort mit Studierenden, nahmen an Lehrveranstaltungen teil, verbrachten einige Zeit in den Lesesälen der Bibliotheken, in Cafés bzw. Mensen. Wo es sich anbot, bzw. eignete, führten wir Gespräche. In diesem Zusammenhang wurden umfangreiche Feldforschungsprotokolle angelegt, in denen die Beobachtungen dokumentiert wurden. Es wurde auch Bild- und Anschauungsmaterial (etwa ausliegende Flyer) gesammelt.
  - (2) Darüber hinaus sollten während der Feldforschung adäquate Räume für die Durchführung der Gruppeninterviews identifiziert werden. Die Räume sollten auf den Universitätsgeländen selbst liegen, um die Teilnahme an den Interviews für Studierende möglichst einfach zu gestalten. Zu diesem Zweck wurde an allen Standorten ein Großteil der gesamten Hochschulräumlichkeiten abgesprochen und in Absprache mit lokalen Expert\_innen oder Mitarbeiter\_innen der Raumverwaltung besprochen, wo die Gruppendiskussionen stattfinden könnten. Die im Hinblick auf die Raumfrage gemachten Feldforschungserfahrungen wurden protokolliert.
  - (3) Schließlich wurde die Feldforschungsphase auch dazu genutzt, Studierenden-Gruppen für die Erhebung zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden einerseits gezielt einschlägige VWL-Veranstaltungen besucht, um in deren Anschluss mit offenbar befreundeten oder sich näher stehenden Gruppen von Studierenden in ein Gespräch zu kommen, in deren Verlauf eine Teilnahme an der Erhebung angeregt wurde (vgl. Kriterien der Gruppenakquise in Kapitel 2). An manchen Standorten (etwa Frankfurt a. M.) zeigte die Feldforschung schnell, dass diese Praxis nicht genügen würde, um hinreichend Studierendengruppen zu gewinnen, und wir gingen – andererseits – dazu über, auf dem Campus wahllos Gruppen anzusprechen. Die Erfahrungen der Gruppenakquise wurden meist noch während, in manchen Fällen nach den Feldforschungstagen protokolliert.

Im Folgenden möchten wir auf die zentralen Ergebnisse der Feldforschungsphase eingehen. Diese werden in Kapitel 5 mit den gesprächsanalytischen Ergebnissen verbunden.

## Unternehmerische Hochschulen

Ein Feldforschungsergebnis, das an allen untersuchten Standorten beobachtet werden konnte, ist die starke Präsenz von Unternehmen. Informationsmaterial, Werbetafeln oder einschlägige Events mit Vertreter\_innen und Messeständen großer deutscher bzw. österreichischer sowie internationaler Konzerne gehören wie selbstverständlich zum Erfahrungsraum der untersuchten Universitäten. In besonderem Maße gilt dies für die Standorte Frankfurt a. M., Mannheim und die WU Wien, wo eine besondere Häufung von Veranstaltungen oder aber eine besonders massive Bewerbung von Karriereangeboten ins Auge fielen. Ziel der Unternehmensaktivitäten scheinen neben einer positiven Wahrnehmung im akademischen Milieu insbesondere die Gewinnung von hochqualifizierten Arbeitskräften oder Praktikant\_innen zu sein. Dazu werden Studierende mit Slogans wie ‚Boost your Career‘, ‚Angebote für die Unternehmer von morgen‘ oder ‚Praktikum als Sprungbrett zum Traumjob‘ adressiert. So fanden sich auf oder neben den Messeständen oftmals Stellwände mit Arbeitsangeboten oder offene Einladungen zu Karriereförderungs-treffen wie dem ‚Gründerkaffee‘ oder der ‚Summer School for Innovators and Entrepreneurs‘. Während der Messetage war bei Studierenden ein formalerer Kleidungsstil zu beobachten. Nicht wenige trugen Anzug oder Kostüm.

Als Eindruck von der unternehmerischen Präsenz mag folgende Kurzbeschreibung dienen, die uns ein Studierender zukommen ließ, nachdem wir ihn auf dem Campus Westend in Frankfurt a. M. für ein Gespräch gewinnen wollten, er aber deswegen an der Erhebung nicht teilnehmen konnte, weil er seine befreundeten Kommiliton\_innen nicht zur Teilnahme bewegen konnte:

„Ich habe im Sommersemester 2013 mit dem Bachelor begonnen. Positiv hervorzuheben ist gleich zu Beginn die Einführungswoche, die natürlich auch viel zum Feiern einlädt, aber auch sehr informativ ist und man direkt viele Leute kennengelernt, mit denen ich bis heute gut befreundet bin. Zu kritisieren ist vielleicht, dass es sich eigentlich um eine große Werbeveranstaltung (in unserem Semester PwC) handelt, das Unternehmen war omnipräsent und hatte gefühlt mehr Redezeit als die Professoren.“

Eine ‚unternehmerische Kultur‘ wurde an den Standorten jedoch nicht allein von Unternehmen geprägt. So konnte auch eine massive Werbung von Studierendeninitiativen oder studentischen Start-Ups beobachtet werden, die es zu Stoßzeiten nahezu unmöglich machten, einschlägige Passagen oder Nadelöhre zu passieren, ohne mehrmals in ein Gespräch verwickelt oder mit Informationsmaterial versorgt zu werden. Diese Omnipräsenz von unternehmerischen, insb. werbetechnischen Praktiken erschwerte insbesondere auch die Gewinnung von Gesprächspartner\_innen. Es war praktisch unmöglich, von Studierenden *nicht* in der Rolle eines Verkäufers bzw. einer Verkäuferin erkannt und gesehen zu werden.

**Abbildung 1: Karriereangebote im Hörsaalgebäude auf dem Campus Westend, Frankfurt a. M. (links), und der Universität Mannheim (rechts)**



Quelle: CC BY-NC-ND 4.0 by Lukas Bäuerle

### **Fehlende Gesprächsräume**

Die Suche nach adäquaten Gesprächsräumen auf den Hochschulgeländen gestaltete sich äußerst schwierig. Wir mussten feststellen, dass die Hochschulstandorte keine Möglichkeit bieten, sich zu einem selbstorganisierten, geschützten Gespräch zu treffen. Seminar- oder Gruppenarbeitsräume waren entweder weit im Voraus belegt oder konnten lediglich von Universitätsangehörigen gebucht werden. Die Durchführung eines spontanen, aber konzentrierten Gesprächs erschwerte sich dadurch enorm. Alle frei zugänglichen Räumlichkeiten der betroffenen Universitäten waren entweder nur gegen Bezahlung zugänglich (Cafés) oder aber – wie auch im Fall der meisten Mensen und Cafés – nicht hinreichend geschützt für ein Gesprächsformat, das sich gerade durch Offenheit auszeichnen soll. In den auf den Universitätsgeländen befindlichen Cafés konnten wir eine auffallende Vereinzelung von Kund\_innen beobachten. Nicht selten musste man den Blick eine Weile über Sitzgruppen streifen lassen, bis man Paare oder Gruppen ausmachen konnte, die sich miteinander unterhielten.

### **Angespannte Atmosphäre zur Prüfungszeit**

Die Feldforschung ergab weiterhin, dass die Prüfungsphasen zum Ende eines jeden Semesters von Studierenden mit einer erheblichen Anspannung belegt sind. So versicherten uns lokale Expert\_innen und Studierendengruppen, die wir für Interviews gewinnen wollten, immer wieder, dass während der Prüfungsphase definitiv keine Zeit für die Teilnahme an der Erhebung bestehen würde. Es war den meisten Studierenden eine völlige Selbstverständlichkeit, dass in dieser Phase des Semesters neben der Vorbereitung auf Prüfungen keine anderen Tätigkeiten oder Verpflichtungen eingegangen werden könnten. Dieser Befund wurde später dann auch in den Interviews erhärtet, wo die Prüfungsphase immer wieder als regelmäßig wiederkehrender Ausnahmezustand beschrieben wurde (vgl. Kapitel 4.1).



Ein weiteres Indiz für die herausragende Rolle der Prüfungsphase im akademischen Zyklus waren die unzähligen Softskill- und Beratungsangebote, die über Stellwände oder Flyermaterial beworben wurden. Prüfungsbezogene Angebote nahmen etwa in den Flyern des Studierendenwerks Mannheim oder aber des Frankfurter ‚Akademischen Schlüsselkompetenz-Trainings‘ eine besondere Stellung ein. Im Wintersemester 2016/17 wurden etwa folgende Kurse angeboten: ‚Stressfreier lernen‘, ‚Progressive Muskelentspannung‘, ‚Schreibblockaden überwinden‘, ‚Vorstellungsgespräche führen lernen‘ (Mannheim) sowie ‚Referate vorbereiten‘, ‚Gefühl ist alles viel zu viel: Freiräume schaffen mit Projektmanagement-Tools‘, ‚Sicher und kompetent vortragen‘, ‚Tipps und Tricks für ein effektives Zeitmanagement‘, ‚Effektiv und effizient lernen im Studientag‘, ‚Lernstrategien für große Stoffmengen‘ und ‚Mentale Strategien für den Umgang mit Stress‘ (Frankfurt a. M.).

Insgesamt erschwerte die hohe Stressbelastung zur Prüfungsphase unsere Erhebung, da der ‚günstige‘ Feldforschungs- und Erhebungszeitraum auf wenige Wochen (6-8 Wochen) zusammenschrumpfte.

### **Geringe Präsenz in Vorlesungen**

Ein weiterer Faktor, der die Gruppenakquise beeinträchtigte, war die geringe Präsenz von Studierenden in den großen VWL-Vorlesungen. So ließ sich an allen Standorten die Tendenz beobachten, dass die Präsenz in Vorlesungen ca. 3-4 Wochen nach Semesterbeginn rapide abnahm (eine Ausnahme bildete hier die Universität Mannheim wohl auch durch die in Deutschland einzigartige Anpassung der Semestertaktung an die Taktung US-amerikanischer Universitäten). Während der 1,5-stündigen Vorlesungen selbst ließ sich eine ähnliche Entwicklung beobachten: Einzelne Studierende begannen oft nach ca. 1 Stunde, die Vorlesung zu verlassen. Ihnen schlossen sich dann gegen Ende mehr und mehr Kommiliton\_innen an. Teilweise brachen die Vorlesungen regelrecht zusammen und es war den Dozent\_innen aufgrund der Saalfucht kaum mehr möglich, die Vorlesung zu beenden und sich zu verabschieden. Die Erhebung selbst zeigte später, dass eine generelle Abnahme der Präsenz in Vorlesungen auch durch die Ausweitung von Videoaufzeichnungen verursacht sein mag, die einen physischen Besuch von Vorlesungen überflüssig erscheinen lassen. Wiederum sei als Eindruck eine Studierendenstimme aus Frankfurt eingebracht, die für die hier beschriebene Tendenz beispielhaft stehen mag:

„Der Besuch von Vorlesungen ist, und das ging eigentlich den meisten so, im gesamten Studium eher Nebensache, da ihr Besuch einen doppelten Zeitaufwand, zusätzlich zu Selbststudium und Besuch der Tutorien, bedeutet. Der Inhalt der Vorlesungen und ihrer meist unterirdischen Powerpointpräsentationen hat dann doch in den meisten Fällen wenig mit dem Inhalt der Klausur am Ende des Semesters zu tun, weshalb ihr Besuch noch weniger lohnt.“

Auch die verminderte Präsenz in Vorlesungen wirkte sich auf die Gewinnung von Interviewpartner\_innen negativ aus.

## Weitere Schwierigkeiten bei der Gruppenakquise

Schließlich zeigte die Feldforschung außerdem, dass viele Studierende kein Interesse daran haben, über ihre alltäglichen Erfahrungen zu berichten. Als häufigste Begründungen wurden mangelnde Zeit oder aber eine fehlende Belohnung angeführt. Ersteres wurde insbesondere in den Momenten nach dem Vorlesungsbesuch durch eine latent hektische Stimmung unterstützt, in denen Studierende nur noch schnell den Hörsaal bzw. das Gebäude verlassen wollten. Diese Erfahrung führte zu einem dazu, dass wir zunehmend dazu übergingen, Studierende in stressfreieren Situationen anzusprechen (etwa in Cafés). Zum anderen legten wir uns auf Grundlage zunächst gescheiterter Ansprachen Einstiegssätze zurecht, mit denen wir in kurzer Zeit die Aufmerksamkeit und das Interesse für die Teilnahme an der Erhebung zu steigern hofften. Die Problematik der mangelnden Zeitressourcen hängt zweifelsohne auch damit zusammen, dass die Methode der Gruppendiskussion eine Gesprächsdauer von mindestens 1,5 bis 2 Stunden erfordert; eine Zeitspanne, die im Alltag von VWL-Studierenden offenbar als groß einzuschätzen ist und zudem als Methode allen befragten Studierenden unbekannt war.

Im Hinblick auf die vermisste Belohnung für die Teilnahme an der Studie ist weiterhin festzuhalten, dass im Erfahrungsraum eine Fülle von Studien und Experimenten präsent war, die i. d. R. auch eine Aufwandsentschädigung versprochen. So warben etliche Aushänge für die Teilnahme an zumeist verhaltenswissenschaftlichen Laborexperimenten, für die den Proband\_innen Naturalia oder Geldbeträge im geringen zweistelligen Bereich in Aussicht gestellt wurden (vgl. Abbildung 2). Dieser Kontext führte zweifelsfrei zu einer geringen Attraktivität unserer Erhebung, die monetär nicht entlohnt wurde. So wurden wir etwa in Wien, wenn auch mit ironischem Unterton, unmittelbar auf die zu erwartende Bezahlung angesprochen („Und, wieviel zahlt ihr eigentlich?“).

**Abbildung 2: Aushänge an den Universitäten Mannheim und Frankfurt a. M., mit denen UmfrageteilnehmerInnen gesucht werden**



Quelle: CC BY-NC-ND 4.0 by Lukas Bäuerle



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erfahrungsraum VWL-Studium für eine dialogbasierte, zeitintensive und auf eine stress- und angstfreie Gesprächssituation angewiesene Forschungsmethode nur schwer zugänglich war. Der Untersuchungsgegenstand zeichnete sich vor dem methodischen Hintergrund durch eine latente Beforschungsresistenz aus. Ihr begegneten wir v. a. mit einer Ausdehnung der Feldforschung.

## 4 Empirische Ergebnisse

Betrachtet man die Gesamtheit der im Rahmen dieser Studie interviewten Gruppen, so zeigt sich quer über alle Studierenden hinweg eine hohe Unzufriedenheit mit dem VWL-Studium und hier vor allem mit den ersten Semestern. Die geäußerte Unzufriedenheit dokumentiert sich dabei unabhängig von Geschlecht, Alter, Studienstandort und der Interviewbeteiligung von Studierenden, die in kritischen Studierendeninitiativen wie dem Netzwerk Plurale Ökonomik aktiv sind. Zwar werden auch teilweise positive Beispiele genannt, diese beziehen sich dann allerdings meist auf einzelne Professor\_innen, einzelne Kurse oder die infrastrukturellen Voraussetzungen an einzelnen Studienstandorten (etwa Bibliotheken, Mensen oder das Angebot an interaktiven Lernangeboten, wie Onlinevorlesungen). Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass der Erfahrungsraum VWL-Studium ein weitestgehend homogener ist und sich für Studierende gleich welcher Hintergründe in ähnlicher Weise darstellt.

Das Überwiegen von kritischen Erfahrungen und negativen Beschreibungen der Studieneingangsphase im VWL-Bachelor wird allerdings bei sehr vielen Gruppeninterviews in dem Moment gebrochen, wenn Studierende über das Ende der Einführungsmodule und die damit gewonnene Freiheit sprechen, durch die in einem vorgegebenen Rahmen individuelle Schwerpunkte gesetzt werden können. Dieser (erwartete oder erlebte) Gewinn an Handlungsspielraum, der im Detail in Kapitel 4.4 erläutert wird, steht dabei in unmittelbarem Kontrast zu der in hohem Maß standardisierten und durch mathematische Methoden geprägten Studienanfangsphase. Im Zusammenhang mit diesem Befund stellt sich die Frage, inwiefern sich die negativen Erfahrungen im VWL-Studium (vgl. Kapitel 4.1-4.3) insbesondere auf die ersten Semester beziehen. Da der Großteil der interviewten Studierenden die beschriebene Schwelle nach den ersten Semestern noch nicht überschritten hatte und also keine erfahrungsgesättigten Narrationen darüber vorliegen konnten, fokussieren wir Beschreibungen die erste Studienphase (1. bis ca. 4. Semester) betreffend.

Entsprechend der dokumentarischen Forschungsmethodologie werden wir im Laufe des Kapitels 4.1 alle ausgewerteten Gruppen kurz vorstellen und im weiteren Verlauf darauf Bezug nehmen.<sup>12</sup> Insgesamt beschränken wir uns bei der *Darstellung* der Ergebnisse in diesem Kapitel auf ein Minimum dokumentarischer Terminologie. Dadurch soll gerade auch solchen Leser\_innen ein Nachvollzug der rekonstruierten Basistypiken ermöglicht werden, die mit qualitativer Sozialforschung im Allgemeinen und der dokumentarischen Methode im Besonderen bislang keine Berührungspunkte hatten. Nicht zuletzt sollen insbesondere auch Studierende der Volkswirtschaftslehre in die Lage versetzt werden, sich über mögliche Wahrnehmungen und Interpretationen ihres Studiums ins Bild zu setzen.

---

<sup>12</sup> Einzige Ausnahme bildet die Gruppe Mannheim Wiese, die an dieser Basistypik nur in begrenztem Maße teilhat. Sie wird im Rahmen des Kapitels 4.2 vorgestellt.

## 4.1 Primat der Studienstrukturen

Wie in Kapitel 2 ausgeführt zielt die dokumentarische Methode auf die Rekonstruktion von typischen Orientierungen eines konkreten Erfahrungsraums ab. Diese werden auch ‚Basistypiken‘ genannt. Die im Folgenden vorgestellte Basistypik nimmt im Kreis der allgemeinen Ergebnisse der Studie eine besondere Rolle ein. Sie stellt das zentrale Orientierungsproblem der meisten befragten Studierenden dar. In den verschiedensten thematischen Zusammenhängen fand sich als roter Faden immer wieder folgendes Problem: Studierende sehen sich Maßstäben eines erfolgreichen Studierens ausgesetzt, die durch die *Formen und Strukturen* der jeweiligen VWL-Studiengänge an sie gerichtet werden. Für den überwiegenden Großteil der befragten Studierenden ist der Umgang mit diesen Maßstäben die entscheidende Herausforderung im Erfahrungsraum VWL-Studium, die inhaltlichen Fragen des Studiums und ihrer Bewertung stehen diesbezüglich im Hintergrund. Damit ist auch gesagt, dass es sich bei der hier dargelegten Basistypik um eine *Bildungsmilieutypik* handelt. Das Spezifische dieses konjunktiven Erfahrungsraumes ist hier somit die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bildungsmilieu (VWL-Studierende) und nicht etwa diejenige zu einem Geschlecht oder einer Generation. Dadurch, dass das Milieuspezifische hier in der Erfahrung von *Bildungsformen* und nicht etwa *Bildungsinhalten* liegt, kann davon ausgegangen werden, dass dem hier dargestellten Milieu weit mehr Studierende denn lediglich angehende Volkswirt\_innen angehören (vgl. Kapitel 5).

Mit dem Begriff ‚Studienformen‘ bzw. ‚Studienstrukturen‘ sind institutionelle Rahmenbedingungen des VWL-Studiums gemeint, denen zugleich Maßstäbe eines erfolgreichen Absolvierens des Studiums inhärent sind. Als Beispiele dafür werden im empirischen Material genannt: Prüfungsmodalitäten und -anforderungen, notenbasierte Bewertungsmaßstäbe für Studienleistungen, Strukturierungen des Studiums (Modularisierung), Bepunktungen von Einheiten des strukturierten Studiums (ECTS-Punkte), curriculare Wahloptionen im Kontext modularisierter Studiengänge, Vorschriften und Kriterien für diese Wahlentscheidungen, Evaluationskriterien von Lehrveranstaltungen, staatliche Bedingungen der Studienförderung, Vergabemodalitäten von Auslandsstudienplätzen, extracurriculare Angebote der Studien- und Karriereorientierung, Ausstattung und Hausordnungen von universitären Einrichtungen. Unter diesen Beispielen bringen Prüfungsmodalitäten und notenbasierte Bewertungsmaßstäbe für Studierende die mit Abstand wichtigsten Orientierungspunkte bzw. -probleme mit sich.

Die maßgebende Funktion dieser Strukturen hat zweierlei Ebenen: Zum ersten führen sie *absolute Maßstäbe* in dem Sinne ein, dass sie Relevantes von Nichtrelevantem scheiden. Nur das, was benotet, abgeprüft, modular abgebildet, mit ECTS-Punkten versehen, als Wahloption eingeräumt, von Evaluationsbögen erfasst wird etc., ist für den Studienerfolg auch tatsächlich wichtig. Damit ist auch gesagt, dass Aspekte, die durch die Studienstrukturen nicht aufgeworfen oder abgebildet werden, nicht wichtig, bzw. irrelevant sind. Studienstrukturen führen somit eine Grenze ein, sie stellen einen Rahmen, der Relevantes im Innenbereich von Nichtrelevantem im Außen scheidet.

*Innerhalb* dieser absoluten Relevanzsetzung kommt nun die zweite Ebene der formbedingten Maßstäbe zum Tragen: All dasjenige, was relevant ist, lässt sich *relativ* aufeinander beziehen und bewerten. Innerhalb des Rahmens dominiert somit die Bewertung in ‚besser‘ bzw. ‚schlechter‘. Wichtigster Gradmesser dieser Bewertungsprozesse sind Noten. Es fanden sich aber auch andere Kriterien, wie etwa die Studiendauer (kürzer=besser oder länger=schlechter) oder der Lernaufwand einzelner Modulabschlüsse und Prüfungsformen (weniger=besser oder mehr=schlechter). Wichtigste Folge dieser wechselseitigen Bezogenheit ist die *Vergleichbarkeit* der durch die Bewertungsmaßstäbe erfassten Phänomene. Vor dem Hintergrund formaler Maßstäbe werden die daran gemessenen Dinge prinzipiell gleich, um lediglich *innerhalb* der maßgebenden Logik wieder eine Differenz ausprägen zu können (Note 1,3 besser als Note 2,7). Gegenstand dieser Bewertung können prinzipiell alle Phänomene im Innenbereich sein: in erster Linie Studieninhalte, aber auch Prüfungen, Module, Lehrleistungen, Prüfungsordnungen, Praktika, Partneruniversitäten etc.

In scharfer Unterscheidung und als prominenter Gegenhorizont zu den Studienstrukturen sehen Studierende die spezifischen *Inhalte* ihres Studiums, im vorliegenden Fall also die volkswirtschaftlichen Inhalte von Prüfungen, Modulen, Lehrveranstaltungen etc. Wie Kapitel 4.1.1 zeigen wird, stehen die beiden Bereiche in einem starken und i. d. R. konfliktiven Wechselspiel. Studienformen gehen in diesem Konflikt typischerweise als dominanter Bezugspunkt von studentischen Orientierungsprozessen hervor: Studierende orientieren sich primär an den Maßstäben und Handlungsmaximen der Strukturen, Studieninhalte spielen allenfalls eine nachrangige Rolle. Studieninhalte gehen aus diesem Prozess jedoch nicht nur als zweitrangig hervor, vielmehr werden sie im Lichte der formbedingten Maßstäbe nachhaltig verändert. Die wichtigste Veränderung besteht in einer weitgehenden Nivellierung noch so unterschiedlicher Inhalte. Von der Warte der strukturbedingten Maßstäbe aus betrachtet erscheinen verschiedene Inhalte gleich(gültig) und vergleichbar. Vor diesem Hintergrund sprechen wir von einem *Primat der Studienstrukturen* gegenüber den Studieninhalten. Die folgenden Kapitel werden diese prominente Stellung, ihre Wirkungen und die daraus resultierenden Konflikte beleuchten.

#### **4.1.1 Maßstäbe erfolgreichen Studierens und durch sie verursachte Konflikte**

Im Folgenden wird anhand von insgesamt 7 Gruppen veranschaulicht, wie Studierende mit den strukturellen Gegebenheiten ihres Studiums in Berührung geraten, welchen Ansprüchen sie sich in diesem Zusammenhang ausgesetzt sehen und welcher (konfliktbehafteten) Umgang dieser Auseinandersetzung sich bei einigen der Gruppen zeitigt.

##### **4.1.1.1 Erfolgsmaßstäbe, Bewertung und Nivellierung von Studieninhalten**

In der Gruppe **Köln Kekse (KK)** diskutieren zwei Studienanfänger\_innen (Af und Bm) über ihre Studienerfahrungen. Beide Interviewteilnehmer\_innen finden erst nach einiger Zeit des monologischen Sprechens in ein gemeinsames Gespräch. Dieses Gespräch ist dabei vor allem durch das Thema eines grundlegenden Lebenswandels geprägt, der mit dem Übergang aus der familiär-schulischen Sphäre in die eines eigenverantwortlichen Studiums einhergeht. Zwischen bei-

den Interviewten zeigen sich dabei Unterschiede in Bezug auf die sozioökonomischen und familiären Hintergründe: Af wuchs als Einzelkind in einem akademisch geprägten Haushalt auf, erlangte ihre allgemeine Hochschulreife auf dem Gymnasium und verbrachte (im Rahmen eines Schüleraustausches) bereits einige Zeit im Ausland. Bm wuchs in einem Haushalt ohne akademischen Hintergrund mit Geschwistern auf. Er hatte nach eigener Aussage nur die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, da er eine Gesamtschule besuchte. Im Laufe des Interviews nähern sich beide Interviewteilnehmer\_innen allmählich darüber an, dass sie immer größere Übereinstimmungen in ihren Orientierungen entdecken.

Nachdem das VWL-Studium in der Passage *Curriculum und Bildungssystem* von Af zunächst als ‚ideologisch‘ beschrieben wird, sucht sie anschließend nach möglichen Erklärungen für die Engführung des VWL-Studiums:

Af:<sup>13</sup> **aber** das is halt auch (.) glaub ich (.) darauf zurückzuführen dass wir nur noch drei=Jahre haben um nen Bachelor zu machen; (1) und das is halt nicht viel Zeit am Ende; (.) um (.) so viel Wissen zu erla:ng=wenn man erstmal mit den Methoden anfangen muss (.) also (.) weil (.) dadurch dass das so viel Mathe is, (.) muss man erstmal (.) mit den Mathe-Modulen anfangen=und da hat man Statistik=**wie viel Zeit da schon drauf geht** (.) ähm (.) um ne Basis zu erlangen (.) um- was auch unglaublich wichtig is=aber ich glaube dann ist es halt in drei Jahren nicht schaffbar:: (.) noch son breit gefächertes Wissen (.) °anzubieten°;

(KK CB, 22-28)

Af proponiert in dieser Sequenz, dass das Studium deswegen eng geführt sei, weil es als Bachelorstudium zeitlich in ein enges Korsett von drei Jahren eingelassen ist. Innerhalb dieses Rahmens, so ist für Af vollkommen klar, sind einige Grundlagenveranstaltungen ‚gesetzt‘. Und eben weil sie gesetzt sind, sind die Spielräume für alternative Inhalte sehr begrenzt.<sup>14</sup> Den Studienstrukturen (‚6 Semester BA‘) kommt somit eine limitierende und sogleich selektive Funktion zu: Sie entscheiden darüber, *wieviele* überhaupt insgesamt studiert werden kann, und führen außerdem Relevanzsetzung darüber ein, *was* studiert werden kann. Relevantes erhält einen Platz innerhalb der limitierenden Struktur, Nichtrelevantes bleibt außen vor. Studienstrukturen stehen somit in einem hierarchischen Verhältnis zu Studieninhalten, was zudem darüber abgesichert wird, dass sie als notwendig und also unveränderbar wahrgenommen werden. Bemerkenswerterweise werden die aus diesen hierarchischen Rahmeninkongruenzen resultierenden Konflikte zwar benannt (vgl. Beispiel zu curricularen Restriktionen), gleichwohl werden sie gerade wegen

---

<sup>13</sup> Bei den Buchstaben A, B, C, D, E, F handelt es sich um willkürliche Sprecher\_innenbezeichnungen. Die Kürzel X, Y, Z zeigen Interviewleiter\_innen an. Die Kürzel ‚m‘ (männlich), bzw. ‚f‘ (weiblich) verweisen auf das Geschlecht der Gesprächsteilnehmer\_innen. Die Bedeutung der Transkriptnotationen findet sich im Appendix aufgeschlüsselt.

<sup>14</sup> Die Grundlagenveranstaltungen werden ihrerseits mit den Stichworten ‚Methoden‘ und ‚Mathematik‘ in Verbindung gebracht (vgl. Kapitel 4.2).

dieser Hierarchie nicht als offene oder streitbare Konflikte wahrgenommen. Vielmehr legitimieren die Notwendigkeiten ‚höherer‘ Relevanzsysteme (Formen) auch mögliche Notwendigkeiten ‚niedrigerer‘ Relevanzsysteme (Inhalte).

Im Fortgang unterstreicht Af jedoch, dass diese Notwendigkeit eines limitierten Studiums auch durch die Einstellungen ihrer Kommiliton\_innen zustande kommt. So habe sie den „Eindruck vom deutschen °Unisystem°; (.) das is auch (.) so viele Leute reden immer nur über Regelstudienze::it“, wobei es doch „eigentlich (.) [...] im Studium ja um viel mehr:: [gehe]“ (KK CB, 37-39). Sie sieht also sehr wohl die Möglichkeit eines kreativeren Umgangs mit dem Studium (etwa dem Übertritt der Regelstudienzeit), erlebt jedoch beim Großteil ihrer Kommiliton\_innen, dass diese sich den impliziten Maßstäben eines vorgegebenen Studierens fügen.<sup>15</sup> Af verhandelt die Wirksamkeit der Studienstrukturen somit als das Ergebnis einer Unterwerfung und Beglaubigung durch konkrete Akteur\_innen. Den Strukturen kommt hier *keine* quasinaturgesetzliche Eigenschaft zu.

Auch in der Gruppe **Köln Innenhof (KI)** wird in der Passage *Studienmotivation und Curriculum* die curriculare Strukturierung des Studiums thematisch. Die Gruppe besteht aus zwei männlichen Studenten des Bachelorstudiengangs Volkswirtschaftslehre (B.Sc.) an der Universität zu Köln. Bm (20) kommt aus dem europäischen Ausland und studiert regulär im dritten Semester, während Am (25) im sechsten Semester studiert und parallel in einer Telefonzentrale arbeitet. Nachdem sie sich in der Passage zunächst über ihre Studienmotivationen austauschen, kommt Am unvermittelt auf das Thema der neuen Prüfungsordnung des Kölner VWL-Bachelors zu sprechen. An die an Bm gerichtete Frage, ob er schon in der neuen Prüfungsordnung studiere, knüpft er unmittelbar den Hinweis an, dass man im *Studium Integrale* nun 12 ECTS-Punkte sammeln könne und in diesem Bereich Computerkurse anrechenbar sind, für die man sechs ECTS-Punkte erhält. Nachdem Bm Frage und Ratschlag nicht sofort versteht, setzt Am nochmal an:

Bm: Wenn ich was? (.) Für welche we- wel- welche Computerkurse;

Am: |  
LAlso SPSS;=Starter;=Excel; (.)

ä::h (.) das kannst du alles ne Woche lang lernen,=dann

Bm: |  
L°Oh Gott;°

---

<sup>15</sup> Dies unterstreicht sie weiter unten erneut mit Bezug auf die Tutorien, in denen die Möglichkeit zur regen Diskussion zwar prinzipiell gegeben sei, von Tutor\_innen und Studierenden aber nicht genutzt würde (vgl. KK CB, 50-63). Der Kontrast der beiden Diskursmodi von ‚Diskussion‘ und ‚Monolog‘ ist in dieser Passage besonders stark. Diesen sozialen Modi entspricht auf individueller Ebene das Paar von ‚Denken‘ und bloßem ‚Reproduzieren‘ (vgl. KK CB, 62-68). Diese Orientierung wird von Bm geteilt, der diese Gegensatzpaare bereits zu Beginn der Passage einführt: „°Nagut°=vielleicht ne Möglichkeit wäre das irgendwie:: kleinschrittiger aufzubauen (.) dass: (.) quasi: (.) es verschiedene (.) Fachgebiete gibt (.) oder irgendwie:: verschiedene V- Vorlesungen die man dann also- mh man nennt das einfach (.) Einführung in die (.) VWL=und dann kriecht man einfach ein (.) paar verschiedene Positionen einfach beigebracht und nicht dass ein Professor jetzt quasi (.) ähm (.) ja (.) ein ganzes Modul oder zwei Professoren ein ganzes Modul:: mit ihrer- mit ihrer Ideologie da halt äh vollknallen“ (KK CB, 2-7; vgl. dazu auch Kapitel 4.4).

## „Ohne Effizienz geht es nicht“

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre

---

Am: musst du halt jeden Tag hin, (.) und dann machst du am Ende ne Hausarbeit, (.) also Hausarbeit,=das is so (ne Art) Klausur, (.) <ea> und dann kannst du so viel dafür nehmen wie du willst, (.) innerhalb von drei Wochen, (.) aber du kannst halt den ganzen Tag kannst du da

Bm: |  
L°@(.) (Wie viel Z-)=<ea>@

Am: dransitzen wenn du willst, (.) <ea::> und ä:hm (.) dann

Bm: |  
LJa;

Am: musst=du=das abgeben,=und dann gibts nur bestanden oder nicht bestanden. (- - 2 - -) U:nd-

Bm: |  
L**Wo findet man die**; (.) @ (1)@

(KI SC, 455-479)

Nachdem der Hinweis auf die formalen Vorteile der Computerkurse alleine nicht ausgereicht hatte, um Bm von deren Sinnhaftigkeit zu überzeugen, zählt Am kurz und knapp die dort vermittelten Programme auf, welche Bm zunächst abzuschrecken scheinen („°Oh Gott;°“). Dann kommt Am aber erneut auf denjenigen Aspekt der Kurse zu sprechen, um den es ihm eigentlich geht, nämlich den geringen Arbeitsaufwand. Die Prüfungsform der Hausarbeit sei gegenüber Klausuren laxer, insbesondere auch deswegen, weil sie nicht benotet würde. In diesem strukturellen Aspekt der Computerkurse – und nicht in ihren inhaltlichen Vorteilen – sind sie anderen Modulen im betreffenden Bereich überlegen. Deswegen hat er sie gewählt und empfiehlt sie nun auch seinem Kommilitonen, der sich schließlich auch von diesen formalen Vorteilen überzeugt zeigt. Schließlich fügt Am noch in Richtung der Studiengangverantwortlichen an: „Ich glaube, das fällt denen auch demnächst mal auf; dass das echt viele Punkte sind;=für so wenig (.) Aufwand“ (KI SC, 510-512).

Der Fall der Computerkurse ist insgesamt eingelassen in die Frage der Wahl zwischen verschiedenen Prüfungsordnungen, Am macht an mehreren Stellen deutlich, dass er seine Wahl unter der Maßgabe einer Verminderung der Studienbelastung getroffen habe:

Am: J:a;=das war äh=bei mir jetzt schon nachm zweiten Semester so; (.) u:nd ä:hm (.) das wurde erst mal angeboten; (.) und dann (.) konnt man sich da reinfuchsen, (.) ä:h (.) <ea> welche: (.) wo krieg ich jetzt mehr Punkte für,=aber was m- worauf muss ich dafür verzichtn;=was is mir wichtiger; (.) <ea::> und=ä::h da war bei mir die Sache ziemlich schnell klar,=ich hab gesehen (.) man kriegt (.) <ea> man muss weniger m- (.) in der neuen Pee Oo (.) weniger Module schreiben, (.) für (.) dieselbe (.) Anzahl an Punkten

(KI SC, 559-572)

Nachdem ihn Bm ob dieses Geständnisses als „°@Faule Sau;@°“ beschimpft, rechtfertigt sich Am „ich m- ich gestalt das halt effizient“ (KI SC, 574) und führt neben dem Zeitersparnis durch den Wechsel in die neue Prüfungsordnung auch deren Übersichtlichkeit als Vorteil an: „Man bekommt ja auch gleich im Modulhandbuch so=n schönen Plan, und es wirkt gut strukturiert“

(KI SC, 593-599). Erneut führt Am als Vorteile der neuen Prüfungsordnung ausschließlich solche an, die wiederum den durch dieselben Studienstrukturen induzierten Erfolgsmaßstäben entsprechen (Studieneffizienz, Harmonisierung von Modulabläufen). Nach diesen Maßstäben richtet auch Am sein Studium aus; und auch Bm, der ursprünglich wegen einem inhaltlichen Interessensschwerpunkt an die Universität gekommen war (vgl. Kapitel 4.3.1), beginnt, sich an ihnen zu orientieren („Das hätt ich mir ansehen sollen;=@bevor ich meine Fächer wie im zweiten Semester ver==gewählt hatte;@“), woraufhin Am ihn beruhigt: „<sup>L</sup>Nein;==du machst es ja genau so wie der Plan das vorsieht;“ (KI SC, 601-606).

Die Orientierung an formalen Aspekten des Studiums kommt auch in der Passage *Masterstudium* zum Tragen. Auf die Frage hin, ob die beiden auch ein Masterstudium in Köln in Erwägung zögen, antworten beide mit Verweisen auf formale Voraussetzungen verschiedener Masterstudiengänge. So macht Bm deutlich: „ich glaube man s- müsst ne ho- genu- (.) ch=genug (.) he=Note haben;=dann (gehts)“ (KI MA, 85-86). In der Folge rechnet Am mit Bezug auf das Beispiel einer befreundeten Kommilitonin vor, dass die Bachelornote für einen Masterplatz in Köln gar nicht so gut sein müsse. Auf mögliche Interessensschwerpunkte seiner Kommilitonin oder seiner selbst geht er nicht ein. Bm setzt erneut an, dass er zumindest sicher sagen könne, dass er *nicht* in seinem Heimatland einen Masterstudienplatz suchen wird. Nachdem er zunächst deutlich macht, dass die dortige Uni „scheiße“ sei, begründet er dieses Urteil dreifach: So werde im Bewerbungsprozess ein zeitintensives Motivationsschreiben gefordert, weiterhin sei die dortige Universität nicht renommiert und schließlich erhalte er weniger Geld vom Staat, wenn er im Heimatland studiere. Wiederum sind es *strukturelle* Aspekte, die bei der Erwägung einer Masterwahl hervorgebracht werden. An ihnen und nicht etwa den inhaltlichen Aspekten verschiedener Masterstudiengänge orientieren sich Am und Bm bei der Verhandlung des Themas.

In der Gruppe **Frankfurt KHG (FKHG)** tritt dieselbe Orientierung im thematischen Schwerpunkt von Klausuren und deren Bedeutung für das Abschlusszeugnis zum Vorschein. Der Gruppe gehören zwei weibliche Studierende im Alter von 19 Jahren an, die beide im 4. Semester des Frankfurter WiWi-Bachelors studieren. Die beiden Gruppenmitglieder bezeichnen sich als Freundinnen und Studienkolleginnen, die sich fast täglich an der Universität oder in der Freizeit sehen. So engagieren sie sich etwa auch gemeinsam in der WiWi-Fachschaft. Insgesamt teilen sie laut Selbstauskunft viele Interessen und alltägliche Routinen. In der Passage *Noten* kommt Bf auf die Relevanz einzelner Klausuren zu sprechen. Als entscheidendes Kriterium führt sie hier die Bepunktung einzelner Klausuren im Kontext des gesamten Bachelorabschlusses ein. So berichtet sie von wichtigen Klausuren im dritten Semester („Mikro, Makro 1“), die jeweils 12 ECTS-Punkte einbrächten. Damit sind die Klausuren genauso wichtig wie die Bachelorarbeit, weil diese gleich hoch bepunktet ist. Af unterstreicht in einer univoken Fortsetzung der von Bf aufgebrachten Proposition, dass der Lernaufwand für diese Klausuren entsprechend hoch ausfalle: „Ist dann schon -, das merkt man dann aber auch in der Vorbereitung, ja, dass man da eben mehr für tut, //mhm//als jetzt für die anderen Klausuren“ (FKHG N, 36-41). Intensiv gelernt wird also dasje-



nige, was hoch bepunktet ist, und nicht etwa dasjenige, was einen inhaltlich interessiert. Hervorzuheben ist hier die passive Formulierung Afs, in der ein allgemeines ‚man‘ der impliziten Regel folgt, den Lernaufwand entsprechend der Bepunktung zu gestalten. So ‚merkt‘ sie, dass scheinbar jeder automatisch jener Faustregel Folge leistet. Studierende erscheinen hier nicht als selbstbestimmte Akteur\_innen, sondern als passive Regelbefolger\_innen struktureller Gegebenheiten.

Der Vorrang einer *formalen* Bedeutung von Modulabschlüssen dokumentiert sich auch in der Diskussion der Bedeutung von Modulabschlüssen in der Frankfurter Orientierungsphase. Die Noten der in den ersten beiden Semestern erbrachten Studienleistungen gehen nicht in die Abschlussnote mit ein. Dennoch wird die Orientierungsphase von Af und Bf ebenfalls nicht im Hinblick auf inhaltliche Orientierungen, sondern auf die Bedeutung der dort erzielten Noten für die Sicherung eines Auslandsstudienplatzes reflektiert. So bevorzugen die Frankfurter Vergabekriterien für Studienplätze im Ausland Studierende mit guten Noten aus der Orientierungsphase. Die Relevanz eines Auslandsstudiums wird von den beiden Interviewten nicht hinterfragt. Vielmehr bildet diese einen Legitimationshintergrund für die Orientierung an den zu seiner Realisierung nötigen Voraussetzungen. Und jene Voraussetzungen – statt etwa die Vorzüge einer bestimmten Stadt oder einer Universität – stehen dann auch in der Verhandlung des Themas Auslandsaufenthalt im Zentrum (vgl. Kapitel 4.1.2).

Selbstverständlich scheint beiden Interviewten stets, dass im Studium nur dasjenige zählt, was von einem strukturbedingten Relevanzsystem (1) abgebildet und (2) nach dessen Maßstäben verwertet werden kann. Das wird besonders in Bfs Einschätzung deutlich, dass das Studium im Grunde erst im dritten Semester beginnt: „[A]n sich, fängts ja erst ab dem dritten Semester an, dass es halt wirklich zählt“ (FKHG N, 17-18).<sup>16</sup> Erst das, was in die Abschlussnote einfließt, ist überhaupt relevant (absolutes Kriterium erfolgreichen Studierens). Dann gilt es, diesem Kriterium zu genügen und die verfügbare Lernkapazität zum Zweck besserer Noten möglichst optimal auf die verschiedenen Prüfungsleistungen aufzuteilen (relatives Kriterium erfolgreichen Studierens). Letzteres wird insbesondere in der Passage ‚Engagement und Praktikum‘ deutlich, wo Bf implizit bessere und beste Noten als den für das Studium maßgebenden Orientierungsrahmen einführt: „ich kann mir jetzt auch kein Studium vorstellen, wo man jetzt einfach so, ohne lernen durchkommt, und (.) wenn dann vielleicht mit ner vier, null @(. )@, also (.) und das ist ja auch nicht der Sinn der Sache“ (FKHG EnP, 51-58). Das absolute Ziel des Studiums liegt nicht etwa im Erlernen bestimmter Inhalte, sondern im ‚Durchkommen‘ durch einen abgesteckten ‚Hindernisparcours‘ mit eigenen Regeln und Maßstäben. Das relative Ziel und der ‚Sinn‘ dieses Hindernislaufes ist es aber dann auch, ihn mit einer möglichst guten Note abzuschließen.

---

<sup>16</sup> Eine parallel formulierte Proposition fand sich auch in der Gruppe Frankfurt Big Four: „[Cf:] das sagen auch viele d- in den ersten zwei Semester;=ja;=warum so anstrengen? (.) zählt ja eh nich rein“ (FBF TS, 460-462).

Bf: „Ja, wobei, keine Ahnung, diese ganzen Klausuren werden im Endeffekt (.) ä:m, auch relativ bewertet. ich mein man kann ja jetzt nicht irgendwie, dreihundert Leute durchfallen lassen, das würde ja von den Raumkapazitäten her einfach nicht funktionieren; //mhm// und deswegen, also man schaut schon immer, dass man ungefähr dieselbe Prozentzahl an Leuten: (.) irgendwie (.) durchkommt oder kein Ahnung, sowas.“

Af: LJa.  
Bf: also klar, manche Klausuren fallen besser, manche fallen schlechter aus, aber im Endeffekt (.) man kann Glück haben mit den Profs oder Pech, aber man schaut schon darauf, dass es fair bewertet wird.

Af: Ja, die Uni hat ja selbst irgendwie auch ein Interesse daran, dass, irgendwie eine bestimmte Anzahl an Studierenden hier auch Bachelor schafft, also dass die hier

Bf: L@ja.@

Af: irgendwie durchkommen, also das ist ja- da haben die ja auch was davon, ja.

Ob jemand eine Klausur besteht oder nicht, richtet sich der Proposition Bfs folgend nach dem Raummanagement der Universität Frankfurt und der drohenden Raumknappheit in Anbetracht hoher Durchfallquoten. Um also dem absoluten Ziel einer organisatorischen Bewältigung großer Studierendenzahlen entsprechen zu können, kommen bei Klausuren relative Bewertungsmaßstäbe zum Einsatz. Af elaboriert die Proposition sodann unter Nennung eines weiteren absoluten Kriteriums, nämlich des Interesses der Universität, viele Absolvent\_innen hervorzubringen. Beide Relevanzkriterien sind als Rahmen gesetzt, die Ausgestaltung und insbesondere Bewertung von Klausuren richtet sich sodann nach ihnen. Dabei sind die Bewertungsmaßstäbe (als relative) so konfiguriert, dass sie die absoluten Ziele des Erfahrungsraums Universität nicht gefährden können (weil nach relativen Maßstäben immer genug Studierende bestehen bzw. abschließen können).

Schließlich kommt die strukturbezogene Relevanzsetzung auch bei der Diskussion des Lernverhaltens zum Tragen. Wiederum in der Passage *Engagement und Praktikum* machen Af und Bf in univoker Diskursorganisation zunächst deutlich, dass ihr Studium anspruchsvoll ist, und elaborieren diese Proposition dann wie folgt:

Bf: Also, man muss auf jeden Fall was machen, ä:m (.) es gibt, es- die Module unterscheiden sich

Af: Lja.

Bf: auch, also bei manchen muss man, vielleicht mehr auswendig lernen, bei den anderen muss man mehr ä:, vielleicht so, halt so mathematisch verstehen, oder so was, ä:m VWL ist dan glaub ich eher (.) (syste-), also so auf so Verständnis;

Anspruchsvoll ist das Studium somit nach Maßgabe des für eine gut benotete Modulabschlussprüfung erforderlichen Lernmodus. Das Differenzkriterium verschiedener Prüfungen sind nicht deren Inhalte, sondern ihre Formen: Verschiedene Prüfungen erfordern verschiedene Lernmodi (auswendig lernen, auf Verständnis lernen, ...). Wer diese Vielfalt an Lernmodi beherrscht, wird im Studium auch Erfolg haben. Nicht *was* gelernt wird, sondern *wie* gelernt wird, entscheidet über Erfolg und Misserfolg im VWL-Studium.

Die zuletzt behandelte, auf den Lernmodus bezogene Orientierung findet sich in vielen untersuchten Gruppen. Entgegen der Gruppe Frankfurt KHG wird sie dort aber zumeist kritisch bewertet und gegenüber gewünschten Formen des Lernens und Studierens abgegrenzt. In diesem Zusammenhang sollen nun auch einige Beispiele der durch Studienstrukturen verursachten Konflikte beleuchtet werden, die insbesondere dann zum Tragen kommen, wenn sich die formbedingten Maßstäbe mit jenen reiben, die Studierende selbstständig an ihr Studium anzulegen versuchen.

33

- Af: gånz am Ånfång von de ersten Kurse,=do is=s wånn ma jetzt wirklich sei Maximum mocht ån (.) <ea:> Ee Tsee Tee Ess,=u::nd und und aa dieses Thema was ihr ångsprochn hobts mit dem (.) Wissen wiedergeben, (.) wie muaß i mei Wissen wiedergeben, (.) praktisch
- Bm: |  
|LJo;;
- Af: (.) beim (.) Stichpunkt X bei der Klausur<sup>17</sup>, (.) und
- Bm: |  
|LMhm,
- Af: dån ã eigentlich des Thema is;=was lern i- was **muaß i lerna** dass=i guad bin bei dera Prüfung; (.) des host
- Bm: |  
|L(Jo=eh);
- Af: jo du a glaub i gsogt;
- Bm: |  
|LMhm; (.) mh; (.) @(. )@
- Af: |  
|LOiso es is jo ned des k- (.) was (.) >> du hostas grod gsogt >>;=was heari im Kurs, (.) sondern (.) was muaß is lerna dass i (.) positive Noten krieg; (.)
- Bm: |  
|LJa;
- (LZ S, 308-335)

Die während der Prüfung relevante Orientierung zielt der von Af formulierten Proposition gemäß nicht auf das Erlernen von Inhalten; diese Inhalte sind im Grunde irrelevant bzw. austauschbar. Entscheidend ist es, genau zu wissen, was in der Klausur abgeprüft wird und wie man mit diesem Abzuprüfenden umgehen muss, um möglichst gute Noten zu erhalten. Im weiteren Gesprächsverlauf elaboriert Cm sehr präzise die Abwägungsprozesse, die er während einer Klausur vollzieht, und wie sich diese von der spannenden Lehrererfahrung unterscheidet:

- Cm: und es woa (.) voi lustig und voi spånnend;=und er hod gånz vüü aktuelle Sochn eibrocht;=und des woa (.) ebm: a ångenehme: (.) Obwechslung zu de åndern Kurse a bisl;= =und wor aa lustig und superinteressant, (.) u::nd (.) oba (.) i hob hoid dån an Vierer ghobt @bei der da Klausur@,=we::il hoid trotzdem dån de:: die Frogn mi:d ah Single Choice,=und irgendwi:e (.) es imma:: so
- Bm: |  
|LMhm;
- Af: |  
|LMhm;
- Cm: verwirrende Antwortmöglichkeiten;=was is jetzt richtig;= =Aa Bee Cee Dee Aa Ee,=odaa oder is doch ois richtig;=
- ?m: |  
|L@(. )@
- Cm: =oda: (.) u:nd dån host irgendwie (.) jo:- (.) du waaßt
- Af: |  
|L@(. )°(( ))°;@

<sup>17</sup> Vgl. dazu: „[E]s geht im Endeffekt immer darum, (.) wie bist du bei der Klausur, das ganze Semester läuft nur auf diesen einen Tag hinaus“ (MW G 124-188).

Cm: hoid oke passt;=des is sicher richtig,=und des is sicher foisch,=des (und) dings,=und dänn  
(.) <ea> und dänn (.) dänn denkst da oke;=die Antwortmöglichkeit gibts ned,=  
=(nå=dänn) is=s vielleicht doch des;=dänn schätzt irgendwie,=dänn host  
oid=eh=scho=nur mehr a fuchzg fuchzg Wohrscheinlichkeit;

(LZ S, 410-440)

Obwohl er die Vorlesung im betreffenden Fach ‚voll lustig und spannend‘ fand, erhielt er in der Klausur dann lediglich die Note vier. Die Beschreibung der Abwägungsprozesse verdeutlicht, dass ein Interesse für Inhalte während der Klausur offenbar keine Relevanz mehr besitzt. Im Kontext eines Single-Choice-Tests stellen sich Cm standardisierte Antwortmöglichkeiten, die bei ihm nicht für inhaltliche Begeisterung, sondern vielmehr für Verwirrung sorgen. Die Wahlentscheidung zwischen den gegebenen Antworten erfolgt sodann primär auch nicht aus theoretischen oder sachlichen Erwägungen, sondern in einem kalkulierenden Modus des Ausschlusses oder der Gewichtung einzelner Optionen. Das inhaltliche Interesse spielt somit im Moment der Leistungsmessung keine Rolle, hier geht es um wahlstrategische Kompetenzen, die den Relevanzsetzungen des Prüfverfahrens (*Single-Choice*) entstammen. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Prüfungsform dominant ist (4 mögliche Antworten, nur die Wahl der richtigen wird mit guter Note belohnt) und Studierende lediglich *innerhalb* dieser Relevanzsetzung operieren können und danach bewertet werden. Tragisch ist dies im vorliegenden Fall deswegen, weil die Interviewten sich aus Gründen für das VWL-Studium entschlossen hatten, die diesen formbedingten Relevanzsetzungen *nicht* entsprechen. Dadurch erfahren die Interviewten ihre Studiensituation als latent konfliktiv. Sie diskutieren in diesem Zusammenhang die Möglichkeit privater Lektüre (auch wenn diese keinen Einfluss auf die Ursache der Mängel zeitigt). So bietet das persönliche Studium die Möglichkeit, abseits starrer Studienstrukturen und Studieninhalte eigenen Orientierungen nachzugehen (vgl. LZ S, 143-289). Die eigentlich relevanten und interessanten Inhalte volkswirtschaftlicher Natur müssen deswegen im Privaten erarbeitet werden, weil sie in den regulären Veranstaltungen teilweise nicht befriedigt werden, in jedem Falle nicht klausurrelevant sind, oder auch deswegen, weil man sie wegen Überschneidungen im Stundenplan, also wegen der Studienorganisation, nicht belegen kann (vgl. LZ EP, 313-325).

Auch die Mitglieder der Gruppe **Wien Café Anger (WCA)** stoßen sich immer wieder an den impliziten Erfolgsmaßstäben ihres VWL-Studiums. Die Gruppe besteht aus zwei Personen Af und Bm Anfang 20, die beide vor Abschluss des B. Sc. Studiengangs Volkswirtschaftslehre an der WU Wien stehen. Sie haben sich während des Studiums über gemeinsame Freund\_innen kennengelernt und unterhalten auch außerhalb des Studiums eine enge Freundschaft. Für beide ist es wichtig, sich als VWLer\_in von anderen Studierenden an der WU abzugrenzen, und beide beschreiben einen prägenden Moment der Erleichterung, als sie von der Studieneingangsphase, die teilweise mit anderen Bachelorstudiengängen gemeinsam absolviert wurde, in das ‚echte VWL-Studium‘ übertreten konnten. Bereits in der Eingangspassage kommen sie auf den Moment der Leistungsmessung zu sprechen. Nachdem Af das Thema zunächst mit dem Verweis auf ‚die BWLer‘ einführt, die ihnen versichert hätten, dass sie das für Klausuren Gelernte nie wieder brauchen würden, kommt sie auf ihr zentrales Orientierungsproblem in Zusammenhang mit der

Vorbereitung auf Prüfungen zu sprechen. So sei das Problem „bei diesen (.) Wee Uu Prüfungen am Anfang [...] dass die alle multiple choice sind“ (WCA EP, 308-310). Durch die Ausgestaltung als Multiple-choice-Klausuren aber würde auch ein bestimmter Lernmodus gefordert bzw. belohnt (und nur dieser!). Diese Erfahrung habe sie am Anfang machen müssen, als sie auf Verständnis gelernt habe, dieses Vorgehen aber mit einer schlechten Note quittiert wurde:<sup>18</sup>

- Af: Und du- (man:) (.) also wenn man auf Verständnis lernt, (1) dann tut man sich schwerer als wenn man auswendig lernt; (- 1 -) habs zweimal gmacht,=  
|  
Ym: <sup>L</sup>Mhm, (.) mhm,  
Af: =einmal hab ich auf Verständnis glernt, (1) w::ar ein Vierer, (.) dann << hab ichs <<  
|  
Bm: <sup>L</sup>Mhm,  
Af: auswendig glernt wie mir jeder gsagt hat,==und ich hab von Anfang an gsagt;=nein das will ich nicht,=ich will studiern weil ichs (.) verstehn will, (2) hab (.) aber es hat dann nicht (.) gereicht,=und dann hab ichs auswendig gelernt,=  
|  
Ym: <sup>L</sup>Mhm,  
Af: =(und=)dann hab ich wirklich einen Zweier (- 1 -)

(WCA EP, 314-333)

Af unterstreicht in dieser Sequenz, dass bei ihr an der Frage der Vorbereitungen auf Prüfungen auch ihr prinzipieller Zugang und ihre Motivation für das Studium entschieden würden. So dokumentiert sich eine entschlossene Vehemenz, mit der sie sich ‚von Anfang an‘ dagegen wehrt habe, lediglich auswendig zu lernen. Schließlich studiere sie, um zu ‚verstehen‘. Diese Motivation ‚reiche‘ aber offenbar nicht aus, um gute Klausurresultate hervorzubringen, und so habe sie ihren Lernmodus angepasst, um dann auch tatsächlich eine bessere Note davon zu tragen (‚einen Zweier‘). Mit der Entscheidung für den anderen Lernmodus ist Af aber gleichsam auch von ihrer ursprünglichen Studienmotivation abgewichen. Um den Erfolgsmaßstäben des Studi-

---

<sup>18</sup> Eine identische Beschreibung der Anforderungen standardisierter Prüfungen wird von der Gruppe Frankfurt Big Four in der Passage ‚Typischer Semesterzyklus‘ vorgenommen:

- Am: du kannst eigentlich d- (.) also du kannst jede Klausur auf jeden Fall gut bestehen (.) wenn du alles auswendig könntest;  
Cf: Mja;;; (.) es is gar nicht so (de- Transfer);  
|  
Bf: <sup>L</sup>Mhm,  
|  
Am: <sup>L</sup>Das is g- (.) nicht (.) also eigene Meinung;=oder sowas (.) fällt vollkommen flach;=  
|  
Xm: <sup>L</sup>Mhm;  
Am: =das is eigentlich nur genau;=da e- steht auf eine Folie ne Grafik,=und du musst(=se) halt erklären können.

(FBF TS, 688-703)

ums entsprechen zu können, muss sie ihren Wunsch ‚zu verstehen‘ aufgeben. Die Sequenz dokumentiert somit die Auseinandersetzung zweier Bewertungsmaßstäbe eines ‚erfolgreichen Studierens‘, in der letztlich derjenige die Oberhand gewinnt, der institutionell gesichert und geprägt wird. Die entscheidende Technik, über die der Konflikt ausgetragen wird, ist die Form der Klausur, die Af ein entsprechendes Verhalten abverlangt. Die thematische Sequenz abschließend unterstreicht Af diese prominente Rolle der Prüfungsform erneut, indem sie deutlich macht, dass dies „generell;=bei diesen (.) multiple choice Prüfungen oft so [sei]“ (WCA EP, 350-351). Sie verweist somit auf eine allgemeine Erfahrung, die durch eine strukturelle Gegebenheit ihres Studiums aufgeworfen wird.

Auf das Ergebnis dieses Lernprozesses kommt Af in der später im Interview liegenden Passage *Mathematik und Anwendung* wieder zu sprechen. Hier berichtet sie, dass sie sich nicht dazu in der Lage fühle, das Gelernte wiederzugeben, wenn sie jemand danach fragen würde. Bm validiert diese Feststellung daraufhin deutlich:

Af: **Obwohl ich jetzt** (.) ä:hm (.) keine schlechten Noten schreib;=und ich immer (.) während ichs lerne,=das versteh,=aber ich >>könnts jetzt nicht einfach so >> abrufen; (2)

Ym: Mhm,

Bm: Ich weiß genau was du meinst;=ja.

(WCA MA, 86-93)

Hier wird deutlich, dass die guten Noten in Afs und Bms Fall keineswegs ein Gradmesser dafür sind, ob sie tatsächlich etwas verstanden haben. Im Gegenteil: Wie in der zuvor genannten Passage ausgeführt steht ein Verstehen guten Noten geradezu im Wege. Um das zu reproduzieren, was sie in der Klausur zu einer guten Note geführt habe, bräuchte sie (Af) auch im Falle eines spontanen Tests dann ihre „Notizen“ und „kurz fünf Minuten“, um sodann etwas „ausrechnen“ oder „irgendwas zeichnen“ zu können (WCA MA, 106-114). Da das Abprüfen nicht auf die Verinnerlichung eines Verständniszusammenhanges, sondern die Reproduktion eines äußerlichen und formalen Wissens abziele, fällt es den Interviewten schwer, dieses Wissen ohne externe Hilfsmittel und spontan wiederzugeben. Insgesamt zeigt sich auch in der Gruppe Wien Café Anger, dass die Erfolgsmaßstäbe der Studienformen dominieren und in einem konfliktiven Verhältnis zu inhaltlichen Orientierungen und Motivationen der Sprecher\_innen stehen.

Die Gruppe **Wien Heiße Wiese (WHW)** besteht aus zwei Männern und einer Frau im 4. bis 6. Semester des VWL-Bachelorstudiums an der Universität Wien, die sich über eine gemeinsame Lerngruppe und ihr gemeinsames (universitäts-)politisches Engagement kennen. Alle drei sind entweder in Studierendenvertretungen, Fachschaften oder kulturpolitischen Initiativen aktiv. Im Gesprächsverlauf dokumentiert sich immer wieder ein spannungsreiches Verhältnis zu der Verfasstheit und den impliziten Erfolgsmaßstäben des VWL-Studiums. Bereits in der Eingangspassage proponiert Am, dass man „abgewürgt;=oder vertröstet“ (WHW EP, 300) würde, wenn man während der Vorlesung Fragen stelle, insbesondere dann, wenn diese eine „andere Perspektive aufmachen“ (WHW EP, 308) würden. Vonseiten der Professor\_innen erhielte man dann die Entgegnung, dass es „schon eine intere- intressante Frage [sei];=aber dafür ham wir jetzt keine Zeit“



(WHW EP, 320-322). Schließlich müssen sie „jetzt hier den Stoff durchbringen“ (WHW EP, 327). Die Erfahrung einer im betreffenden Erfahrungsraum geltenden Nichtrelevanz des für einen persönlich Relevanten wird von allen Gesprächsteilnehmer\_innen in univoker Diskursorganisation elaboriert, zumeist mit einem hämischen oder sarkastischen Unterton, der die Distanzierung von der professoralen Haltung unterstreicht. Alle Interviewten teilen ein inhaltliches Interesse für ökonomische Zusammenhänge, das durch die Inhalte der VWL-Veranstaltungen nicht befriedigt wird (vgl. Abschnitt 4.3) (s. u.). Ihre Versuche, die begrenzten Inhalte durch Fragen aufzubrechen und neue Perspektiven einzubringen, werden mit Verweis auf die verfügbaren Zeitkapazitäten und den abzuarbeitenden Stoff in die Schranken gewiesen. Damit ist implizit auch gesagt, dass die Fragen und die durch sie aufgeworfenen Aspekte *nicht* zum Relevanzbereich des Studiums gehören. Durch die diskursive Zurückweisung des Gefragten wird somit die Demarkationslinie zwischen Relevantem und Nichtrelevantem aktualisiert. Diese Abgrenzung wird gerahmt von einem absoluten Zeitbudget, das durch die Studienstrukturen vorgeschrieben wird. Auch hier begrenzen somit strukturelle Facetten des VWL-Studiums dasjenige, was im Innenbereich überhaupt noch möglich ist.

Die Gruppe stößt sich jedoch nicht nur an diesem absoluten Rahmen, sondern auch an dem, womit er gefüllt wird: „[Am:] und das is halt nochmal (.) zusätzlich frustrierend;=wenn man eh schon mit den (.) Inhalten nicht so einverstanden is;=aber dann nicht amal (.) ähm (.) dazu kommt irgendwie mit den Profs darüber zu diskutiern;=sondern (2) **w::enn** dann in den W::ahlpflichtfächern; (.) (das=is) ja (nur=)noch der einzige (.) (das=)einzige Refugium sozusagen“. (WHW EP, 332-342) Als einzigen Rückzugsort, an dem er seinen inhaltlichen Interessen nachgehen kann, führt Am die Wahlpflichtfächer an, die er scharf vom ‚Pflichtbereich‘ unterscheidet (vgl. auch Kapitel 4.4). Insgesamt elaboriert die Gruppe im Gesprächsverlauf ein rigides Bild dieses Pflichtbereiches, in dem ihre inhaltlichen Interessen enttäuscht werden. Die Enttäuschung besteht dabei zumeist in der Erfahrung dessen, dass ihr Studium nicht auf die Vertiefung inhaltlicher Interessenslagen, sondern auf die Entsprechung strukturbedingter Erfolgsmaßstäbe abzielt. Den daraus resultierenden Konflikt löst die Gruppe insbesondere über ein erhöhtes Engagement außerhalb des Studiums (vgl. Kapitel 4.3.3).

Schließlich sei mit der Gruppe **Frankfurt Dachterrasse (FD)** ein letzter Fall derjenigen Gruppen angeführt, in denen die Maßstäbe der Studienformen mit jenen der Studierenden selbst in Konflikt geraten. Der Gruppe gehören zwei weibliche Studierende im zweiten Semester des Frankfurter WiWi-Bachelors an, die sich laut Selbstauskunft als Studienkolleginnen und Freundinnen bezeichnen und angeben, sich täglich an der Universität, weniger jedoch außerhalb derselben sehen. Während Af schon 24 Jahre alt ist und nach ihrem Abitur zunächst gearbeitet hatte und damit über einige Berufserfahrung verfügt, ist Bf 19 Jahre alt. Im Gesprächsverlauf nimmt Af, womöglich aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Alters, die dominantere Rolle ein: Sie ist diejenige, die neue Themen aufbringt oder weiter bewegt. In der Passage *Studiensituation* thematisieren die beiden Interviewten ihre Wahrnehmung der allgemeinen Studienbedingungen in Frankfurt und in ihrem Studiengang. Dabei kommen sie u. a. auf das curriculare Modell des Frankfurter WiWi-Bachelors, die Dominanz der Mathematik, ihre Sitzgewohnheiten in Hörsälen,



aber auch auf Vergleiche zu anderen Studiengängen zu sprechen. Zum Ende der Passage geht diese Schilderung konkreter Erfahrungen dann über in ihre Wahrnehmung der Evaluation von Lehrveranstaltungen. Bf schildert das Prozedere der online durchgeführten Lehrevaluationen wie folgt:

Bf: Dann kriegen wir (.) ah=also (.) wir ha- kriegen dann immer so=n Code; (.) dann hast du da so=n Fragebogen;=ich glaub=s=sind irgendwie zwei Seiten, (.) kannst du am Anfang (.) irgendwie (.) halt so (.) dieses typische (.) trifft zu, (.) trifft gar nicht zu, (.) trifft n=bisschen zu, (.) und dann kann man

Xm: |  
Mhm,

Bf: unten immer noch so=n paar Kommentare mit dazu schreiben,=also (.) wie wir (.) die Vorlesung;=also wie die strukturiert ist; (.) was wir davon halten; (.) und so war das aber (.) also so wirklich (.) also ich finds immer nich so ganz aussagekräftig;

Xm: Mhm;

Af: (1) <ea> Ja,=(und=das=is=halt) (.) diese allgemeinen Fragebögen die man von überall her kennt; (.) is halt so: (.) m- ich bin (.) (in) die V- in die V- Vorlesung hat meinen Erwartungen g- en- entsprach-= =en; (.) und so; (.) also so dieses typisch (.) schwammige (.) Zeug;

(FD S, 682-705)

Die Lehrevaluation scheint ausgerechnet dasjenige, was Af und Bf im Laufe der Passage (und des Gespräches überhaupt) diskursiv entfaltet und dargelegt haben, nicht hinreichend einfangen oder abbilden zu können. Zu ‚allgemein‘, ‚schwammig‘ und ‚typisch‘ seien die Fragen (vgl. FD S, 700, 704-705). Es dokumentiert sich somit ein grundlegender Unterschied zwischen der erfahrungsgesättigten Wahrnehmung ihrer Studiensituation durch die beiden Interviewten und demjenigen, was durch standardisierte Evaluationsinstrumente erfasst und ‚wahrgenommen‘ werden kann. Gerade für Af, die sich im Verlaufe des Gespräches immer wieder über einzelne Aspekte ihres Studiums auslässt – darunter auch die Bedingungen einzelner Lehrveranstaltungen, die durch die hier thematisierten Evaluationen erfasst werden sollen –, birgt dieser Unterschied einiges Konfliktpotenzial. So ist für sie von Evaluationen, die von vornherein das von ihr Kritisierte gar nicht erfassen können, auch keine Adressierung, geschweige denn Verbesserung dieses Kritisierten zu erwarten. Auch hier konfliktieren somit die Maßstäbe guten Studierens, die durch Evaluationsinstrumente angelegt werden, mit den Maßstäben, die Af anlegt und in ihrer alltäglichen Erfahrung verletzt sieht.

Während die in diesem Unterabschnitt vorgestellten Ergebnisse die Beziehung zwischen den Studienstrukturen und der Wahrnehmung bzw. Bewertung des Studiums insgesamt betrafen, soll nun auf das Verhältnis zwischen Studienstrukturen und Studierenden selbst eingegangen werden. Beide Ausprägungen der Basistypik verbindet das *Primat der Studienstrukturen* für die Lebensvollzüge im Erfahrungsraum VWL-Studium.

#### 4.1.2 Maßstäbe erfolgreichen Studierens und ihre Wirkungen auf Studierende

Eine Steigerungsform der in Kapitel 4.1.1 vorgestellten Ergebnisse besteht in dem Rückbezug der durch Studienformen induzierten Maßstäbe erfolgreichen Studierens auf die Studierenden selbst. Studierende, die sich in dieser Typik finden, übernehmen besagte Maßstäbe nicht nur,

um ihr Studium zu beurteilen, sondern *um sich selbst zu beurteilen*. In diesen Fällen liegt somit keine systematische Trennung mehr zwischen Studienerfolg und persönlichem Erfolg vor. Damit gehen dieselben Struktureffekte einher wie in Kapitel 4.1.1 in Bezug auf die Studieninhalte beschrieben: Zum einen stellt sich eine hierarchische Beziehung zwischen Studierenden und Studienstrukturen und deren impliziten Maßstäben ein. Aus der auf sich bezogenen Orientierung an letzteren gehen Studierende als zweitrangig hervor. Sie genügen einer Struktur, die ihnen selbst voraus geht und die in einem gewissen Sinne wichtiger ist als sie selbst. Obwohl das Bildungssubjekt in dieser Typik im Zentrum steht, geht es nicht um es selbst, sondern um die Maßstäbe und Regeln, denen es sich unterwirft.

Analog zu den Wirkungen der Studienformen auf die Studieninhalte zieht hier die Dominanz der Studienformen zum anderen eine Nivellierung der Studierenden nach sich. In der Wahrnehmung, dass alle Studierenden an den gleichen Maßstäben gemessen werden (bzw. sich selbst messen), nehmen sie sich als vergleichbar wahr. Aus dieser Gleichheit vor der Form entsteht für Studierende ein existenzielles Differenzierungsproblem gegenüber ihren Kommiliton\_innen, das sie nicht alleine über gute Studienleistungen, sondern auch über andere – stets jedoch formal induzierte – Differenzierungsmöglichkeiten zu lösen versuchen.

#### 4.1.2.1 (Selbst-)Bewertung und Nivellierung von Studierenden

Um an die Gruppe **Frankfurt Dachterrasse** vom vorhergehenden Unterabschnitt anzuschließen, zeigt sich im weiteren Verlauf der Passage *Studiensituation*, dass die Mängel des Studiums für Af zu einem *existenziellen Problem* werden. Zunächst führt sie in einer längeren Sequenz ihre Mitbewohnerin ein, die zwei geisteswissenschaftliche Fächer studiere und bereits im „gefühlte vierhundertsten Semester“ (FD S, 92) sei. Deren „Chillerleben“ (FD S, 95) steht in scharfem Kontrast zu dem Leben, das durch die rigide Prüfungsordnung ihres eigenen Studiengangs entsteht, wo man nach neun Semestern zwangsweise exmatrikuliert würde. Außerdem würde man exmatrikuliert, wenn man zum dritten Mal durch eine Klausur gefallen sei, was bei Af in der anstehenden Mathematiklausur der Fall sein könnte. Bestehe sie nicht, würde sie das Recht auf einen wirtschaftswissenschaftlichen Studienplatz nicht nur in Frankfurt, sondern in ganz Deutschland verirken. Die daraus resultierende existenzielle Angst kontrastiert Af wiederum mit dem Beispiel ihrer Mitbewohnerin, die „ein paar Bücher [...] [lese und] ein paar Hausarbeiten“ (FD S, 187-191) schreibe. Dass sie diese Art des Studierens insgeheim beneidet, expliziert sie in der unmittelbaren Folge:

Af: hab immer gedacht geil,=wenn ich dann anfang zu studieren;=hab ich genau so=n geiles Chillerleben; (.) ja;=n=Scheißdreck; (.) <ea> jeden Morgen muss ich hier auf der Matte stehen;=@(.) (es is) (- 1 -) es:-@ [...] Keine Ahnung; (.) das frag ich mich auch; (.) und die is auch immer so oah ja; (.) ah ich muss so viel für die Uni machen; (.) wha:t; (.) du liegst den ganzen Tag im Bett; (.) und kuckst Serien, (.) und bist im neunten Semester; (.) achtundzwanzig Jahre alt; (.) <ea> noch nie gearbeitet;=die kellnert nebenbei, (.) <ea:> und das find ich halt (.) voll ungerecht;=@(.) ich find das@ r:ich:tig ungerecht,

(FD S, 194-228)

Af sieht sich offenbar einem Erwartungsdruck ausgesetzt, jeden Morgen ‚auf der Matte‘ zu stehen und die Leistung abzurufen, die von ihr verlangt wird (vgl. auch Kapitel 4.1.3). Dieser Druck konfligiert massiv mit den Vorstellungen von Studium, die sie selbst mit an die Universität gebracht hatte. Im direkten thematischen Zusammenhang wird dabei deutlich, dass der Druck aus den strukturell bedingten Regeln des Studiums entsteht und an sie gerichtet wird. Im direkten Vergleich mit ihrer Mitbewohnerin unterstreicht sie sodann, dass sich aus unterschiedlichen Studienformen auch unterschiedliche Selbst- und Lebenserfahrungen ergeben, von denen sie einer nachteiligen Variante unterworfen ist. Die in ihnen enthaltenen Maßstäbe richten dabei nicht nur einen abgegrenzten Bereich des Alltages, sondern strukturieren das *gesamte* Leben. Obwohl sie sich selbst das Studierendenleben ihrer Mitbewohnerin gewünscht hätte, beginnt sie sodann in der Erfahrung einer existenziellen Ungerechtigkeit und eines Neidgefühls, die Maßstäbe, die an sie selbst gerichtet werden, auch gegen ihre Mitbewohnerin zu richten („bist im neunten Semester, achtundzwanzig Jahre alt, noch nie gearbeitet“).

Weiterhin vergleicht sich Af in der Folge mit einer weiteren Mitbewohnerin, die Medizin studiere, sowie mit einer Lehramtsstudentin. In beiden Fällen, wie auch im Fall ihrer ersten Mitbewohnerin, werden die Vergleiche vor dem *tertium comparationis* der unterschiedlichen Studienstrukturen und nicht etwa vor den spezifischen Inhalten der jeweiligen Studiengänge angestrengt: „[Af:] jetzt nich fachlich,=weil das (.) m- (.) >> versteh ich nicht was sie machen und(ver)stehn nicht was ich mach(en);=und >> <ea:> aber schon so w:ie das bei denen aufgebaut is;= =und es schon: (.) echt krasse Unterschiede;=so zu andern Studiengängen“ (FD S, 250-258). Zu den zentralen Unterschieden gehört, dass in den Wirtschaftswissenschaften ein anonymes „Massending“ (FD S, 264) vorherrsche, während in anderen Fächern in „kleineren Gruppen“ (FD S, 264) studiert würde. Die Studienformen scheinen die Studierenden dieser Orientierung gemäß zu nivellieren und in einer unpersönlichen Masse aufgehen zu lassen. Diesen Verlust der Wahrnehmung einzelner Persönlichkeiten droht in kleinen Gruppen nicht, bzw. nicht so massiv. Darüber hinaus könne sich etwa ihre Freundin, die auf Lehramt studiert, bestimmte Seminare zu verschiedenen Themen aussuchen („Hannibals erste Schlacht oder dann doch die Antike“ (FD S, 273-274)). Sie wähle nach Interesse, schreibe dann eine Hausarbeit oder hielte einen Vortrag und bekomme dafür ihre Scheine. Schließlich gebe es nach Prüfungen bereits innerhalb von zwei Monaten einen Nachschreibetermin, sodass man nicht ein halbes Jahr auf den nächsten Versuch warten müsse. Insgesamt biete sich ihrer Freundin ein Mehr an „Mitbestimmungsrecht“ (FD S, 288).

In der Verhandlung Afs von unterschiedlichen Studienformen dokumentiert sich die Sehnsucht nach einem freieren, selbstbestimmteren und interessegeleiteten Studium, in dem sie selbst als Akteurin und Trägerin von persönlichen Motivationen in Erscheinung treten kann. Eine solche Studien- und Selbsterfahrung wird von einem rigiden und anonymen Studium verhindert, in dem der Gehorsam gegenüber strukturell bedingten Regeln die oberste Maxime bildet. Wenngleich Af in der Passage *Disziplin und Praxisrelevanz* unterstreicht, dass sie während ihrer Berufserfahrung „extrem diszipliniert“ (FD DP, 11) habe arbeiten können (teilweise dreizehn Stun-

den pro Tag), könne sie diese Disziplin im Erfahrungsraum Studium nicht aufbringen. Im Berufskontext habe sie immer so gearbeitet „dass alle super zufrieden sind“ (FD DP, 17). Ein solches Gegenüber gibt es im anonymen Studienkontext jedoch nicht, hier ist sie mit den Anforderungen alleine. Nur wenn der Druck dieser Anforderungen groß genug würde, könne sie ihnen entsprechend handeln, aus sich selbst heraus kann sie eine solche Motivation nicht aufbringen. Diese Erfahrung wird von Bf geteilt, die sie zudem in der Prüfungsphase verortet:

- Af: ich würd irgendwie gern was anderes machen;=**und das ärgert mich selber sehr** auch,=(a- ach)) (ich) bin ja jetzt Ma- durch Mathe durchgefallen,=und ich muß es dieses Jahr schaffen, (.) <ea:> aber  
|  
Xm: L Mhm;  
Af: irgendwie is diesa: (.) dieser (.) @(. Wille:@ (.) durchzukommen @anscheinend noch nich (.) **stärker als**  
|  
Bf: L@(- - - 1- - =  
Af: **mein Bedürfnis irgendwie (.) zu schlafen;=@(1)@** ja;;  
|  
Bf: L= - -) is noch nich nah genug an der Prüfung;@

(FD DP, 25-39)

Af folgt letztlich weder dem Beispiel ihrer Mitbewohnerin mit ‚Chillerleben‘ im fortgeschrittenen Semester noch ihrer Lehramtsfreundin, die frei und interessenorientiert studiert, noch ihrem *alter ego*, das im Berufskontext offenbar eine Selbstdisziplin entwickeln konnte. Ihr primärer Bezugspunkt bilden Regeln eines Studiums, das sie nicht interessiert und letztlich ermattet und dennoch dominant genug ist, dass sie seinen Maßstäben und nicht ihren eigenen folgt.

In der Gruppe **Mannheim Orangensaft (MO)** wird das Thema eines Leistungsdrucks ebenfalls prominent besprochen. Die Gruppe setzt sich aus sechs männlichen Vertretern der lokalen VWL-Fachschaft zusammen, die allesamt in ihrem vierten Bachelorsemester (Volkswirtschaftslehre M. Sc.) an der Universität Mannheim studieren und zwischen 19 und 23 Jahren alt sind. Zwei Gruppenmitglieder (Am und Dm) engagieren sich außerdem im lokalen Arbeitskreis Plurale Ökonomik. Die Gruppenmitglieder pflegen eigenen Aussagen gemäß ein freundschaftliches Verhältnis zueinander und sind es durch ihr gemeinsames Engagement gewohnt, viel über ihr Studium zu diskutieren. Im Verlauf der Passage *Krank* elaboriert Bm, der das Studium sonst zumeist in Opposition zu Am und Dm verteidigt, die Proposition eines von extremem Konkurrenzverhalten geprägten Studienalltags an der Universität Mannheim. Er beginnt mit der Bemerkung des Universitätsrektors, der im Zuge einer Einführungsveranstaltung im Semester die Empfehlung ausgab, sich *nicht* an die Regelstudienzeit zu halten und den Bachelor in sechs Semestern abzuschließen. Bm begrüßt diese Empfehlung, kommt jedoch direkt in der Folge auf die Regel zu sprechen, dass man sein Studium nach Prüfungsordnung in maximal neun Semestern abschließen müsse. Daraufhin führt er das Thema der Passage ein:

- Bm: da hast du schon so diesen=diesen Zugzwang,=irgendwie (.) <ea::> (.) mußt in sechs Semestern durch sein,=du mußt jetzt richtig: hart (.) Vollgas geben,=sonst ä:h (.) bist du ne Niete,=also ich find das wird also auch dieser (.) <ea> **das hat alles auch** mit

diesem (.) ä:h (.) <ea> unterschwelligen Leistungsdruck und und ä:h <ea> (.) Konkurrenzverhalten hat das alles zu tun;=was man bei uns auch hat; (.) und das find ich auch also (.) <ea:> ich find das krank. (.) ich find das einfach- (.) ich find das einfach krank

(MO K, 13-24)

Trotz der rektoralen Empfehlung und der Begrenzung einer Maximalstudiendauer auf neun Semester sieht sich Bm offenbar dem ‚Zugzwang‘ ausgesetzt, doch in sechs Semestern fertig zu werden. Gelingt dies nicht, ist nicht nur der Abschluss makelbehaftet, sondern man selbst droht, als ‚Niete‘ dazustehen. Das sodann entwickelte Thema eines unterschwelligen Leistungsdrucks wird damit von Anfang an als existenzielles Problem eingeführt, das Studierende bis in ihre Selbstwahrnehmung hinein angeht. Dies wird auch durch die Wirkung des Leistungsdrucks auf Bm unterstrichen, der hier und später immer wieder deutlich macht, dass ihn dieses Studienklima ‚krank‘ mache. Nicht nur sein Studium droht unter der Last zu scheitern, *er selbst* droht immer wieder zu scheitern. Und wie auch in der Gruppe Frankfurt Dachterrasse wird die maßgebliche Ursache des Drucks zu Beginn der Passage mit strukturellen Gegebenheiten des Studiums (Regelstudienzeit) identifiziert.

Gleichwohl unterstreicht Bm sodann – und hier unterscheidet er sich von Af aus Frankfurt Dachterrasse –, dass es *die Studierenden selbst* seien, die den Druck untereinander noch weiter erhöhten. So berichtet er von der Prüfungsphase, in der er während einer Lernpause vor der Bibliothek von Kommiliton\_innen daraufhin angesprochen würde, dass er doch erst vor ein oder zwei Stunden eine Pause eingelegt habe. Dass er sich darin in seiner selbstbestimmten Art des Lernens und Studierens angegriffen sieht, macht er in emotionaler Deutlichkeit klar: „was soll der Scheiß;=ich mach Pause wann ich will,=und ich mach n- so lange Pause wie ich will,=und wenn ihr von acht bis um zehn in der Bib sein wollt, (.) dann tut das bitte, (.) aber (.) ich bin das nich; und ich mach das nich“ (MO K, 76-86). In der Äußerung, dass er ‚das‘ weder ‚sei‘ noch ‚mache‘, dokumentiert sich erneut die existenzielle Seite des an ihn gerichteten Maßstabes erfolgreichen Studierens. Er möchte dem durch Kommiliton\_innen induzierten Maßstab nicht gerecht werden, weil er jemand anderes ‚ist‘ und als solcher auch anders ‚handeln‘ möchte. Dieses andere, positive Selbstbild (das er nicht konkret elaboriert) und entsprechende Handlungsweisen sieht er einer massiven Bedrohung ausgesetzt. Die gleiche Orientierung dokumentiert sich auch in der Passage *Klausurenphase und Bibliothek*, in deren Verlauf die Gesprächsteilnehmer die Kulturen der verschiedenen Mannheimer Teilbibliotheken thematisieren. So seien in der VWL- und Jurateilbibliothek v. a. „High Performer“ (MO KB, 225) anzutreffen, die man an der Kleidungsnorm „Kombinationshose, Hemd und Pullunder“ (MO KB, 276) erkennen könne. Wer diese Norm verletzt, riskiert mahnende Blicke und Kommentare. Während der Prüfungsphase würde der Druck in besagten Teilbibliotheken durch ein insgesamt zu knappes Arbeitsplatzangebot nochmals erhöht, dem man nur mit frühzeitigem Erscheinen und effizienten Mikropraktiken beim Passieren des Bibliothekseingangs begegnen könne. Das soziale Panorama ist somit ein latent stressbelastetes, in dem Studierende untereinander klare Regeln erfolgreichen Studierens diktieren und ein Abweichen von den impliziten Normen sanktionieren. Die Regelwerke

beinhalten dabei stets *Selbstbilder und habituelle Normen*, die als solche bis auf die Persönlichkeit der Studierenden übergreifen und nicht etwa bei deren Bewertung ihres Studiums alleine stehen bleiben. Darüber hinaus entfalten die Normen unter den Studierenden insofern eine nivellierende Wirkung, als dass sie *ein* richtiges Handlungsmodell vorsehen (und nicht mehrere).

Wenngleich diese Proposition zunächst fast ausschließlich von Bm elaboriert wird, quittiert sie Dm im Verlauf der Passage *Krank* schließlich mit der Umschreibung „Karrieremaschine“ (MO K, 183) und Am bringt den Begriff der „Feindbeobachtung“ (MO K, 212) an. Dm führt dann aus, dass er just an dem Punkt angekommen sei, dass er dieses Studium kein zweites Mal anfangen würde. Er validiert den totalen Eindruck Bms, indem er auf „die ganze Atmosphäre“ (MO K, 216) in Mannheim hinweist, die ihm zuwider laufe. Fm beschreibt das Phänomen schließlich als „Zeitgeist von Studenten“ (MO K, 728): Die täglichen Bankvorträge nerven ihn ebenso wie die „Erstis im Anzug mit Visitenkarten im Anschlag“ (MO K, 234-235). Wie auch in den Ausführungen von Bm ist somit ein atmosphärisches Ganzes angesprochen, das sich nicht an einer spezifischen Maßnahme oder Äußerung festmachen lässt, sondern sich vielmehr als roter Faden durch den gesamten Erfahrungsraum zieht. Die Totalität dieser Atmosphäre scheint dabei durch den singulären Charakter des virulenten Maßstabes (und Selbstbildes) noch zusätzlich verstärkt: Der Leistungsdruck wirkt nicht nur überall, er wirkt auch überall gleich bzw. in die gleiche Richtung. Am Ende der Passage haben alle Gesprächsteilnehmer bis auf Em die atmosphärische Beschreibung des Mannheimer Leistungsdrucks validiert. Worin sie sich gleichwohl unterscheiden, ist die Art des Umgangs mit diesem Druck.<sup>19</sup>

Nachdem Bm erneut anhebt, dass er insbesondere in den Prüfungsphasen jedes Mal an einem emotionalen Tiefpunkt angelange, empfiehlt ihm Am: „Du musst da mehr drauf scheißen“ (MO K, 694-695). Daraufhin erwidert Bm, dass dies nicht seiner ‚Mentalität‘ entspreche, er sich zwar zu lösen versuche, aber dennoch immer wieder vom Leistungsdruck eingeholt würde:

Bm: **Das is echt** << (.) also ich mein ich versuch mich wirklich sehr gut davon zu lösen;=und ich sage auch ich will das alles nich,=ea> (.) aber es macht mich trotzdem krank; (.) also: (.) ich will jetzt auch gar nicht auf di:e auf die Mitleids- also äh wirklich;=ich (.) ich kann das händeln;=auf jeden Fall

(MO K, 708-713)

In der Äußerung dokumentiert sich sehr genau das Ringen Bms zwischen seinen eigenen Maßstäben und jenen des Studienkontextes, die miteinander konfligieren. Der Konflikt wird für ihn dabei deswegen so herausfordernd, weil es um ihn selbst geht und er ständig sich selbst gegen die Maßstäbe und Vorstellungen des Erfahrungsraumes schützen muss. Gerade diese Ebene der Auseinandersetzung scheint ihn krank zu machen, eine Erfahrung, die auch Dm validiert. Besondere Brisanz gewinnt dieser Konflikt jedes Semester zur Klausurenphase, die für ihn, wie er in

---

<sup>19</sup> Der starke Konkurrenzdruck im Mannheimer VWL-Bachelor wurde auch durch die Studie von Eva Schweitzer-Krah und Tim Engartner (2018b) bestätigt. Hintergrund dieser herausragenden Stellung des Mannheimer Erfahrungsraumes mag in der konsequenten Orientierung an akademischen Erfolgsmaßstäben aus dem angelsächsischen Bereich liegen.

der Passage *Klausurenphase und Bibliothek* deutlich machen wird, „jedes Mal traumatisch“ (MO KB, 584) sei. Bis auf Dm scheinen sich die anderen Gesprächsteilnehmer hingegen in ihren Selbstbildern von dem Leistungsdruck abgrenzen zu können, was sie nicht daran hindert, ein Verständnis für die Kämpfe ihrer Kommiliton\_innen aufbringen zu können („[Fm:] Das is- nee es is- es is nich so einfach sich davon abzugrenzen“ (MO K, 705-706)).

#### 4.1.2.2 Differenzierungsprobleme

Die nivellierende Wirkung eines singulären Maßstabes einer erfolgreichen Studien- und Lebensgestaltung dokumentiert sich in über der Hälfte aller ausgewerteten Interviews bereits in den ersten Äußerungen der Sprecher\_innen. Die Gruppen Mannheim Orangensaft, Frankfurt Big Four, Frankfurt Dachterrasse und Linz Zahnarzt schicken den ersten Sätzen alle voraus, dass man selbst vermutlich nicht repräsentativ für die VWL-Studierendenschaft insgesamt sei oder dass man von der Norm abweiche. Es wird somit stillschweigend angenommen, dass es (1) so etwas wie einen typischen VWL-Studierenden gibt und (2) dass das Interview im Rahmen einer wissenschaftlichen Erhebung auf die Identifikation dieses Typischen aus sei. Außerdem dokumentiert sich in der Betonung des Nichttypischen des eigenen Falles in einigen der genannten Gruppen das Bestreben, sich aus der großen Masse an VWL-Studierenden abzuheben. Da alle Studierenden durch die strukturbedingten Erfolgsmaßstäbe erfasst und miteinander vergleichbar gemacht werden, entsteht für sie das Problem einer *Differenzierung* von ihren Kommiliton\_innen.

Prominenterweise zeigt sich dieses Problem ebenfalls bereits in der Eingangspassage der Gruppe **Köln Empire (KE)**, der insgesamt sechs Studierende angehören. Die Gruppe ist in ihrer Altersstruktur (21-28 Jahre) ebenso wie im Bildungsniveau sehr heterogen. So studieren Am, Bf, Cm und Fm auf Masterniveau (Economics M. Sc.) und lediglich Dm und Em im VWL-Bachelor der Universität Köln (Economics B. Sc.). Zudem scheidet sich die Gruppe in Studierende, die sich im Verlauf des Gespräches deutlich mit ihrem Studium identifizieren und dessen Ausgestaltung verteidigen (Am, Em), sowie Kritiker\_innen des Studiums (Bf, Cm, Fm), von denen zwei auch dem lokalen Arbeitskreises Plurale Ökonomik angehören (Bf, Fm). Trotz dieser Heterogenität dokumentiert sich in den Gesprächskonventionen der Gruppe ein bemerkenswert einheitliches Raster, das allen sechs Gesprächsteilnehmer\_innen geläufig zu sein scheint. Eine Vorstellungsrunde etwa, die von der Gruppe selbstständig vorgeschlagen wird, verläuft entlang klar kategorisierter und bemaßter Attribute, die alle Gesprächsteilnehmer\_innen für ihren spezifischen Fall fruchtbar machen können (Name, Studienfach, Semesterzahl). Eine durch die Gesprächsteilnehmer\_innen betonte und entfaltete Differenz auf der inhaltlichen Ebene ihrer Attribute (verschiedene Semesterzahlen, Bildungsbiographien) wird hier durch ein allen gemeinsames Schema der Kommunikation gerahmt. Nur *innerhalb* dessen kann Unterschiedlichkeit überhaupt entfaltet werden. An diesen Gesprächsmodus schließt bemerkenswerterweise auch Fm an, der den Raum erst später betritt und sich dann, *ohne die anderen gehört zu haben*, nahtlos in die Gesprächsformalitäten einzureihen weiß. Auf performativer Ebene dokumentiert sich hier ein für den Kontext Universität einheitliches Relevanzsystem, welches nicht nur festlegt, was wichtig ist, sondern darüber hinaus auch (im Kontext eines Interviews) wissenschaftlich Relevantes ausweist



(vgl. KE EP, 27-78). Der innere Aufbau dieses Rasters und also Wissenschaftlichkeit wird in diesem Zusammenhang vornehmlich quantitativ, zumindest aber intersubjektiv vergleichbar objektivierend aufgefasst. Differenz kann lediglich bis an den Rand dieses Rasters ausgeprägt werden. Damit operieren die Gruppenmitglieder von Köln Empire zur Lösung des Differenzierungsproblems *innerhalb* der strukturbedingten Relevanzsetzungen, sie versuchen sich nicht durch extra-universitäre Attribute oder Merkmale voneinander abzugrenzen.

Während die Kölner Gruppe das Differenzierungsproblem allenfalls implizit in der Diskursorganisation behandelt, wird es in der Gruppe **Frankfurt KHG** in der Passage *Engagement und Praktikum* explizit thematisiert:

- Bf: ich glaub bei WiWi ist es, die Konkurrenz dann schon ziemlich stark //mhm//, also dadurch, dass es halt so viele machen, und (.) da ist vielleicht schon so ein bisschen der Druck da, dass man vielleicht gute Noten haben möchte. (.) ja.
- Af: |  
|Ja. (1) °das
- Y1: |  
|Okay.
- Af: schon, ja.° (1) sonst geht man da ein bisschen unter; aber ich glaub da gibt es eben auch so Sachen, wo man ä:m, ja zum Beispiel so ne Fachschaft oder irgend-wie eine Initiative, dadurch, (1) hebt man sich dann vielleicht doch noch mal ein bisschen von der Menge ab, wenn man irgendwie, nicht nur hier ist und nur WiWi studiert und alles irgendwie wie der Rest
- Bf: |  
|//mhm//
- Af: eben auch macht, sondern muss da schon irgendwie so seinen eigenen Weg finden, un:d, ja, sich eben einfach irgendwie versuchen, von den anderen zu unterscheiden;
- Bf: Mal ein Auslandssemester zum Beispiel machen, oder so was

(FKHG EnP, 58-80)

Ausgehend von der Feststellung, dass in den Frankfurter Wirtschaftswissenschaften die Konkurrenz aufgrund der großen Studierendenzahl ‚ziemlich stark‘ sei, elaborieren Bf und Af in paralleler Diskursorganisation verschiedene Möglichkeiten, sich von der großen Masse abzugrenzen. Zunächst nennen sie ‚gute Noten‘, um dann direkt ein Engagement in Fachschaft oder Initiativen oder aber ein Auslandssemester als weitere Differenzierungsmöglichkeiten zu nennen. Die Herausforderung liege darin, „seinen eigenen Weg zu finden [und sich] [...] von den anderen zu unterscheiden“ (FKHG EnP, 75-77), wie Af hervorhebt. Wie auch schon in der Kölner Gruppe verlaufen diese eigenen Wege und Differenzierungsoptionen jedoch ausnahmslos durch Angebote des Kontextes Universität selbst hindurch. Auch hier wird Differenzierung also allenfalls bis an den Rand der Universität gedacht. Innerhalb von deren Grenzen sind mit Noten, Praktika, Engagement und Auslandssemestern entsprechende Möglichkeiten etabliert, sich von der Masse abzuheben. Im Rahmen der hier verhandelten Basistypik ist erneut hervorzuheben, dass das Orientierungsproblem einer Differenzierung durch strukturelle Eigenheiten des VWL-Studiums aufgeworfen wird (große Studierendenzahl) und nicht etwa durch deren Inhalte (z. B. ‚alle lernen die gleichen Theorien und deswegen muss ich mich abgrenzen‘).



In der Folge der soeben zitierten Sequenz erklären Af und Bf dann, dass die Differenzierungsmöglichkeiten Auslandssemester und Engagement eigentlich unmittelbar miteinander verknüpft seien. So steigere es die Wahrscheinlichkeit, einen Studienplatz im Ausland zu erhalten, wenn man ein Engagement in einer der Hochschulinitiativen vorweisen könne. Daraufhin zählen sie nacheinander verschiedene Initiativen auf (Goethe Finance Club, Green Consulting, Market Team, Impress, Kritische Ökonomen, Enactus, AIESEC) und erwähnen kurz deren Tätigkeitsbereiche. Aus der mehr aufzählenden denn beschreibenden Diskursorganisation geht jedoch deutlich hervor, dass es nicht darauf ankommt, *was* diese Initiativen und ihre Mitglieder machen, sondern *dass* sie etwas machen, wofür sie strukturell belohnt werden. Vor der einen Eigenschaft, dass sie ein Auslandsstudium begünstigen (und damit persönliche Differenzierungsmöglichkeiten bieten), erscheinen alle Initiativen als gleichwertig bzw. indifferent.

Auch die Gruppe **Frankfurt Big Four (FBF)** kommt im Rahmen der Passage *Typischer Semesterzyklus* auf die nivellierenden Eigenschaften des Studiums und die damit ausgelösten Differenzierungsprobleme zu sprechen. Die Gruppe setzt sich aus zwei Frauen und einem Mann im Alter zwischen 21 und 26 Jahren zusammen, die im fünften Semester des BA-Studiengangs Wirtschaftswissenschaften an der Goethe Universität Frankfurt studieren. Alle Gruppenmitglieder verfügen über erste Berufserfahrungen und interessieren sich perspektivisch für eine Beschäftigung bei den vier großen Beratungsfirmen („Big Four“). Als zentrales Motiv ihres Studiums kann die Begeisterung für die Beschäftigung in einem gut bezahlten Job gelten. Dieser erwerbszentrierten Perspektive entsprechend werden Studienentscheidungen so getroffen, dass sie sich auf dem Arbeitsmarkt bewährt machen. Am Beispiel der Bewertung von Klausuren anhand einer Normalverteilung machen sie deutlich, dass dadurch zwar über verschiedene Jahrgänge hinweg immer vergleichbare Ergebnisse erzielt würden. Gleichwohl verhindere der Maßstab, dass absolut gute Leistungen entsprechend hervorgehoben und belohnt würden:

- Am: Es verzerrt aber irgendwie die Qualität;==find ich; (.) (weil-)
- Bf: |  
|Ja;=das=is eher so die Leute durch-
- schleusen;
- Am: |  
|Genau. (.) e-=d-=es is ja <ea::> °a::°
- Bf: |  
|°Mhm,°
- Cf: |  
|Und der Ruf der Uni is (ja=)eigentlich
- auch voll wichtig;=wenn es irgendwie mal so:
- (FBF TS, 865-877)

Die Bewertung mithilfe der Normalverteilung trägt durch ihren nivellierenden Charakter somit zu einer Qualitätsminderung der Prüfungsergebnisse bei, selbst schlechte Jahrgänge würden durch sie in die Lage versetzt, ‚durchgeschleust‘ werden zu können. Durch den relativen Charakter des Maßstabes bietet sich keine Möglichkeit der absoluten Unterscheidung durch absolut

gute Studienleistungen mehr; man werde niemals für sich gemessen, sondern immer im Vergleich zu und in der Gesamtschau aller Geprüften. Diese fehlende Differenzierungsoption wird schließlich in dem Moment tragisch, wenn es zu einem Vergleich mit Absolvent\_innen anderer Hochschulen kommt. Dort zähle der Frankfurter Studienabschluss im Zweifel weniger, weil der Universitätsruf unter den nivellierten Studienleistungen leide. Da sie an den Bewertungsmaßstäben selbst nichts ändern können, wählen die drei Gesprächsteilnehmer\_innen daher studienexterne Unterscheidungsmöglichkeiten wie Nebenjobs und Praktika, mit denen sie die Qualität ihrer Arbeitskraft zusätzlich zu (nivellierten) Studienergebnissen hervorheben können (vgl. Kapitel 4.3.2).

Schließlich dokumentiert sich das Differenzierungsproblem im Kontext eines weitestgehend nivellierten und kompetitiven Erfahrungsraumes auch in der Gruppe **Köln Innenhof (KI)**. In der Passage *Lernen in Gruppen*, in der gemeinsame Lernerfahrungen mit Kommiliton\_innen thematisch werden, elaborieren die beiden Sprecher in paralleler Diskursorganisation wie folgt:

Bm: Aber insgesamt das mit in Gruppen; (.) eher Gruppen lernen;=das ist irgendwie n- (.)  
hab ich nie verstanden;=<ea::>  
Am: Ich auch nicht; (.) ich hab (vo==ch==n) Lerngruppen nie (.)  
Bm: | Ich hab- (.) ich hab  
(auch=wirklich=nur) schlechte Erfahrung gesammelt; (.) du hast immerhin einen Idioten (hier); der alles erklären muss;=un ich bin immer dieser Idiot gewesen;=von daher wars (1)  
Ym: | L@(.).@  
Am: @Ha;@  
Zf: | L°@(1)@°  
Bm: ja; (.) wenn du eben wirklich- a- all den andern alles erklären musst;=dann sitzt du irgendwann mal da;=hab (ich besser) ich::: äh mach was Neues zuhause;

(KI LG, 51-72)

Beide Sprecher\_innen teilen die Einschätzung, dass Lerngruppen nichts brächten. Diese Einschätzung ist vor der grundlegenden Orientierung zu verstehen, dass die Studienstrukturen den beiden eine möglichst effiziente Studienorganisation abverlangen, um eine latente Überforderungssituation – insbesondere zu Prüfungsphasen – meistern zu können. Das Lernen mit anderen steht dieser Orientierung und dem persönlichen Prüfungserfolg im Weg. Schließlich geht in der gemeinsamen Lernzeit nicht nur als individuelle Lehrzeit verloren, sondern man hilft darin als fortgeschrittener Studierender („Idiot“) noch anderen über die Wissenslücke hinweg. Damit erscheint das Lernen in Gruppen als ‚doppelter Wettbewerbsnachteil‘: die Differenz zu anderen Studierenden wird in doppelter Hinsicht abgebaut. Letztlich stuft Bm Lerngruppen vor diesem Hintergrund als „@Zeitverschwendung@“ (KI LG, 153) ein.

#### 4.1.3 Stress

Das Thema *Studienstrukturen* nimmt im empirischen Material eine enge thematische Beziehung zur Erfahrung von Stress ein. Der Erfahrungsraum VWL-Studium scheint somit an jenen Stellen

von Stress geprägt, an denen Studierende mit den strukturellen Gegebenheiten des Studiums umzugehen haben. Neben dieser allgemeinen Familiarität der beiden Phänomene ließen sich vor dem Hintergrund der bis an diese Stelle beschriebenen Wirkungen und aufgeworfenen Orientierungsprobleme von Studienstrukturen diverse Steigerungsmöglichkeiten von Stressbelastung feststellen:

- Die Wahrnehmung von Stress wird in dem Fall gesteigert, in dem die in Kapitel 4.1.1 beschriebenen impliziten Maßstäbe erfolgreichen Studierens mit solchen konfligieren, die Studierende selbstständig an ihr Studium anlegen. Studierende haben dann nicht nur mit der allgemeinen Stressbelastung, sondern auch der durch diesen Konflikt induzierten Mehrbelastung umzugehen (vgl. Kapitel 4.1.1.2).
- Ein ähnliches Steigerungspotenzial findet sich im entsprechenden Konfliktfall der in Kapitel 4.1.2.1 beschriebenen Orientierungsprobleme: Wenn Studierende sich selbst eigentlich nach anderen Maßstäben als den durch Studienstrukturen induzierten bewerten wollen, erfahren sie ihr Studium als stressbelasteter.
- Schließlich bergen auch die in Kapitel 4.1.2.2 dokumentierten Differenzierungsproblematiken Stresspotenzial: Studierende sehen sich nicht nur den Anforderungen des Studiums, sondern auch jenen der Differenzierung gegenüber ihren Kommiliton\_innen gegenüber.

Eine besondere Rolle spielt in diesem Nexus von Studienstrukturen und Stressbelastung die Erfahrung und Bewältigung der allsemestrigen Prüfungsphase. Die hier vorgestellten vier Gruppenbeispiele werden dies verdeutlichen.

Nachdem die Gruppe **Köln Empire (KE)** eine Vorstellungsrunde durchgeführt hat (vgl. Kapitel 4.1.2), nimmt Dm als erster Bezug auf die Eingangsfragestellung. Auf die Frage hin, wie er sein Studium erlebe, proponiert er wie folgt: „Also anfangs se:hr (.) also allgemein se:hr (.) abenteuerlich also was (.) so Prozesse angeht bürokratisch und was man machen muss und so=aber ich glaub das ist von (.) jeden jeden Studiengang wahrscheinlich so (.) auch wahrscheinlich an jeder Uni (.) irgendwo (.) bisschen (.) **mehr oder weniger stressig**“. (KE EP, 159-166) Als Studierender im ersten Semester scheinen für ihn von vorderster Relevanz die bürokratischen Prozesse der Universität Köln zu sein, die er als ‚abenteuerlich‘ einstuft und mit der Erfahrung von Stress in Verbindung bringt. Dm geht somit nicht etwa auf die Inhalte seines VWL-Studiums ein, sondern hält zunächst die strukturellen Kontexte desselben für erwähnenswert. Im direkten Gesprächsverlauf relativiert Am die Aussage von Dm insofern, als dass seine Erfahrung insbesondere für die ersten Semester typisch sei. Als Masterstudierender wisse er, dass die Erfahrung von Überforderung und Stress in den höheren Semestern nachlasse (vgl. Kapitel 4.4.1). Obwohl er sein Studium im Verlauf des Gespräches immer wieder verteidigt, unterstreicht er hier mit teils heftiger und für ihn im Gesprächsverlauf sonst untypischer Wortwahl, dass er den Grundlagenbereich der ersten beiden Semester als „krass“, „verdammt hart“, „richtig richtig übel“ und „relativ scheiße“ erfahren hat (KE EP, 251-260). Obwohl der sich darin dokumentierende Leistungsdruck

in der Sequenz mit einem spezifischen Studieninhalt („die ganze Methodik“) in Verbindung gebracht wird, reflektiert Am diesen nicht inhaltlich, sondern lediglich in der Funktion, mit dessen Hilfe „aussieben“ zu können. Der Zweck methodischen Wissens liegt hier nur sekundär in seiner inhaltlichen Beherrschung, primär bringt Am es mit Prozessen der sozialen Selektion im Rahmen der korrespondierenden Leistungsmessung in Verbindung. Die daraus resultierende Erfahrung von Stress habe seine Erwartungen enttäuscht und ihn letztlich gar an den Rand eines Studienabbruches geführt. Nimmt man die Beschreibungen von Am und Dm zusammen, so stellt sich die Frage, inwiefern die Erfahrung von Stress im betreffenden Erfahrungsraum tatsächlich nur ein Phänomen der ersten Semester ist, das sich danach weitgehend abschwächt. Ein solcher Befund wird durch die in Kapitel 4.4 skizzierte Entwicklungstypik erhärtet.

Auch die Gruppe **Wien Café Anger (WCA)** kommt bereits in der Eingangspassage auf die Grundlagenmodule zu Beginn des Semesters zu sprechen und unterstreicht in univoker Diskursorganisation, dass jene Module nur dem „Aussieben“ dienen. Af weiß gar zu berichten, dass „sie“ (gemeint sind vermutlich die Modulverantwortlichen) das auch „ehrlich zugegeben [hätten]“ (WCA EP, 413). Auch hier erscheinen die Studieninhalte als allenfalls sekundär. Wichtig ist ihre selektive Funktion bei der Identifikation geeigneter Studierender für höhere Semester. Nicht das Verständnis eines bestimmten volkswirtschaftlichen Inhaltes, sondern das Vorankommen im Relevanzsystem Curriculum ist die maßgebende Orientierung, auf die hin die Grundlagenmodule ausgerichtet sind. Der Prozess des Aussiebens selbst ist es, der für die Gruppenmitglieder von Bedeutung ist, und nicht dasjenige, was man für ein Überstehen dieses Prozesses beherrschen muss.

In der Passage *Prüfungsphasen* wird erneut jener Moment thematisch, auf den es insbesondere auch im Prozess des Aussiebens ankommt: die regelmäßigen Prüfungsphasen. In diesem thematischen Zusammenhang wird schließlich auch deutlich, dass die Ausgestaltung der Leistungsmessung mit einer erhöhten, teilweise extremen Erfahrung von Stress einhergeht. Wiederum dokumentiert sich auch hier, dass der spezifisch stressinduzierende Aspekt des Studiums aus Sicht der Gruppe nicht in bestimmten Inhalten, sondern der Ausgestaltung der Leistungsmessung überhaupt liegt. Nicht *was*, sondern *wie* geprüft wird, führt zur Erfahrung von Stress. Im Verlauf der Passage gibt Af u. a. an, dass es zum einen die Häufung von Prüfungen in einer einzigen Prüfungsphase sei, die besonders belastet. Während sie zu Beginn ihres Studiums zwei Monate auf eine Prüfung lernen konnte, müsse sie mittlerweile acht Prüfungen bestreiten. Eine gründliche Vorbereitung sei daher nicht mehr möglich, obwohl sie trotzdem ständig lerne: „[Af:] **ja also man lernt halt** s::tändig, (.) vor allem ich arbeit auch nebenbei,=das heißt (.) ich hab dann (.) **ich schlaf dann** eigentlich (1) **d-also so in den zwei Wochen** vor den ganzen Prüfungen schlaf ich halt immer nur so vier fünf Stunden, weil anders gehts nicht“ (WCA P, 23-31). Um den Anforderungen der Leistungsmessung standhalten zu können, reduziert Af ihr Schlafpensum während der Prüfungsphasen auf ein Minimum. Diese Praxis wird zum einen noch zusätzlich durch die Tatsache verschärft, dass sie neben dem Studium arbeitet. Zum anderen beschreibt sie sich in der Folge als „sehr soziale[n] Mensch[en]“ (WCA P, 38-39), der als solcher nach Beendigung des

Lernens gegen „zehn am Abend oder bis elf“ noch ein Gespräch mit Freunden brauche, um seinen „Kopf freizubekommen“ (WCA P, 54-7). Auch deswegen schlafe sie während der Prüfungsphasen so wenig. Bei der Begründung ihrer Lernpraxis erwähnt Af an keiner Stelle die besonderen *inhaltlichen* Anforderungen bestimmter Prüfungen. Die entscheidende Herausforderung liegt in der schieren Masse an Prüfungen, also der curricularen Ausgestaltung ihres Studiengangs. Diese erschwert oder verhindert zumindest in dieser Semesterphase die Integration anderer Lebensbereiche in den Alltag (Arbeiten, Freunde) und führt damit zu einem erhöhten Stressaufkommen (das in diesem Fall mit Schlafmangel einhergeht).

Im weiteren Verlauf der Passage kommen Bm und Af auf die Beispiele ihrer Freund\_innen und Mitbewohner\_innen zu sprechen, die Medizin studieren und drei Monate vor der Hauptprüfung aufhörten, „als Mensch zu existieren; (.) dann is=er nur noch so eine Maschine“ (WCA P, 129-130), bzw. „drei Wochen davor kein Leben“ (WCA P, 136) mehr haben. Diese extreme Ausprägung sei bei ihnen nicht gegeben, da ihr Studium keine einmalige Hauptprüfung vorsehe, sondern „viele kleinere“ (WCA P, 179). Diese Organisation des Studiums begrüßen beide Gesprächsteilnehmer\_innen, Af begründet dies wie folgt: „[A]uch psychisch hat man dann das Gefühl ja;=schon wieder was gschaft; (.) schon wieder was hinter einem; (.) dann is man motivierter;=glaub ich;“ (WCA P, 185-188). Die kleinschrittige Organisation der Leistungsmessung zeitigt hier somit einen regelmäßigen Belohnungseffekt, der womöglich auch über die stressbelasteten Strapazen der Prüfungsvorbereitung hinweghilft und für das verbleibende Studium motiviert. Hervorzuheben ist bei der Erfahrung von Af, dass die Motivation für ihr Studium damit zumindest teilweise aus den strukturbedingten Regeln und Abläufen desselben stammt – und allenfalls teilweise aus einer Motivation, die Af womöglich ursprünglich zur Aufnahme des Studiums bewegt hatte. Zu betonen ist außerdem, dass ihre motivationale Stimmung erneut nicht mit dem Erlernen der Inhalte der Prüfungen, sondern mit dem (guten) Bestehen der Prüfungen korrespondiert. Stress und Belohnung gründen stets in der *formalen* Ausgestaltung des Erfahrungsraums VWL-Studium.

Auch die Gruppe **Frankfurt Big Four (FBF)** widmet der Prüfungsphase einen längeren Gesprächsabschnitt. In der Passage *Typischer Semesterzyklus* kontrastieren Bf und Cf zwei unterschiedliche Phasen eines Semesters: Zu Beginn besuchen sie alle Vorlesungen und Übungen, unternehmen auch privat viel gemeinsam, „gönnen“ sich auf dem Campus mal ein Eis oder gehen essen und „genießen“ das universitäre Leben. Am Ende des Semesters hingegen sind die beiden ausschließlich im Vorlesungssaal oder der Bibliothek. Dann treffen sie sich auch nicht mehr so häufig, „außer zum Lernen“ (FBF TS, 150). Bf fasst schließlich zusammen, wie sie ihren Alltag während der Prüfungsphase ausgestaltet: „Ja;=so am Ende hin sind wir dann (.) also ä- (.) ich zumindest bin dann schon eigentlich so zwölf Stunden am Tag in der Uni und (.) lerne, (- 1 -) also (.) ich komm dann um acht, und geh um acht, und dann (.) hab ich Freizeit von (.) acht bis zehn,=°@(.)@° (.) ode:r (.) elf, (.) und dann ja;=steh ich wieder morgens auf;=und (.) geh in die Uni“ (FBF TS, 167-186). Damit liegt hier eine entwicklungstypische Beschreibung des Semesters vor, dessen zweite Phase (Lernphase auf Prüfungen hin) als latent überfordernd beschrieben wird. An Bfs Elabora-

tion fällt zudem auf, dass die Lernphase von einer Totalität geprägt ist. So scheinen andere Lebensbereiche neben dem Lernen in den Hintergrund zu rücken: Um die Prüfungen vorzubereiten, ist ein exklusiver Fokus auf diesen Lebensbereich vonnöten.

Die stressbelastete Wahrnehmung von Prüfungen in der Gruppe **Linz Zahnarzt (LZ)** wurde bereits in Kapitel 4.1.1 eingeführt. Cm berichtet in der Passage *Studium*, wie „verwirrende Antwortmöglichkeiten“ (LZ S, 426) eines Single-choice-Tests ihn aus dem Konzept gebracht und schließlich zu einer schlechten Note geführt hätten. Als Kontext für diese enttäuschende Erfahrung gibt er den Mangel an Zeit an (LZ S, 445-450): „[Cm:] es wird hoid a (überoi) suggeriert da::ss du::: (.) du host ka Zeit.=dasst irgendwie uminskribierst;=weil du muaßt (so=)möglichst schnöö durchs Studium kumma; (.) du bist irgendwie ökonomisch voi obhängig vo:n de:m (.) wos=d du irgendwie a Möglichkeit host“. (LZ S, 445-450) Die Erfahrung einer Zeitnot sieht er nicht nur im Studium, sondern „überoi“. Die stressbelastete Prüfungssituation ist in Cms Schilderung somit nahtlos an weitere Lebensbereiche geknüpft, die der gleichen stressbehafteten Logik folgen: Schnell und reibungslos müsse man nicht nur durch die Prüfung, sondern auch durch das Studium insgesamt kommen. Schließlich sei man während des Studiums in ökonomische Abhängigkeiten eingelassen, die einem einen finanziellen Druck bereiten, möglichst effizient zu studieren. Das gilt selbst für Cm, der in einer Stiftung ist und Arbeitslosengeld bezieht. So habe er bereits im ersten Semester 30 ECTS-Punkte erbringen müssen, obwohl er sich eigentlich gerade erst zurechtfinden wollte. Auch Bm bestätigt die Ausführungen Cms daraufhin mit der knappen Formel: „[Bm:] Wei:l (.) ohne Effizienz (.) gehts ned“ (LZ S, 488) und skizziert danach kurz die relevanten Fragen, um die sich das Studium dreht: „[Bm:] wie kãmma si des finanzieren;=wer zoit des, (.) <ea> a:::h dass da einfach nur du die Zeit nimmst für dich sööba praktisch äh (.) zu wachsen,=zu lernen,=ä:h (.) <ea> (.) n- (.) naja“ (LZ S, 497-501). Das Studium als Ort der Selbstentwicklung zu begreifen wird angesichts der ökonomischen Notwendigkeiten hinfällig. Und jene Notwendigkeiten greifen auch auf das Studium selbst über, in dem man sich möglichst effizient zu verhalten habe. Ein effizienter Habitus ist dabei als Bewältigungsstrategie von latent überfordernden, zumindest aber stressbelasteten Ansprüchen zu sehen, die Bm und Cm aus den ökonomischen Notwendigkeiten ihrer Lebensgestaltung entgegen kommen. Diese Notwendigkeiten ziehen sich wie ein roter Faden durch die Abläufe ihres Alltages und lassen sich noch in kleinsten Erwägungen während einer Prüfung wiederfinden. Dass sich ein effizienter Habitus nicht nur in der Bewältigung von Prüfungssituationen, sondern auch in den Sozialbeziehungen des Erfahrungsraumes durchsetzt, unterstreicht Af im weiteren Verlauf der Passage. Aufgrund ihrer Arbeit und Fächerkombination sei ihr der Besuch mancher Veranstaltungen nicht möglich. Daher sei es für sie notwendig, ein Netzwerk von Kommiliton\_innen zu unterhalten, die sie mit den wichtigen Informationen („was kummt zur Klausur“ (LZ S, 514)) versorgen. In Anbetracht der zahlreichen Ansprüche, die an sie gestellt sind, resümiert Af: „[U]nd do is networken gã:nz guad;=weil (.) **Des:: (.) hilft dir (.)** definitiv Zeit zu sporn“ (LZ S, 526-533). Bm und Cf validieren beide diese Einschätzung.

Auch die Linzer Gruppe erwähnt im Verlauf der Passage *Studium* und in der Verhandlung des Prüfungs- und damit verbundenen Stressphänomens die spezifischen Inhalte von Studium und

Prüfung an keiner Stelle. Die Relevanzsetzungen gründen im Problem der Studienfinanzierung und richten sich von dort ausgehend nach einer möglichst reibungslosen Studienorganisation nach Maßgabe der üblichen ECTS-Punktezahl pro Semester und der Regelstudienzeit, in Afs Fall auch nach den Anforderungen ihres Berufes. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Verwendung der Kategorie der ‚Effizienz‘, die *nicht* als ökonomisch-wissenschaftliche, sondern als stets handlungspraktische verwendet wird, um die notwendigen Lebensvollzüge im Erfahrungsraum beschreiben zu können (vgl. Kapitel 4.1.4).

In der Gruppe **Frankfurt KHG (FKHG)** erhält das Stressphänomen in der Passage *Noten* insofern eine positive Konnotation, als dass Stress als eine Motivationsquelle wahrgenommen und eingesetzt wird. Abermals im Zusammenhang der Prüfungsvorbereitung schildert Af, dass sie „irgendwie so ein bisschen Zeitdruck“ (FKHG N, 93-94) brauche, um richtig ins Lernen einsteigen zu können.<sup>20</sup> In einer längeren Sequenz schildert sie die Erwägungen, die ihr im Zusammenhang mit der Prüfungsvorbereitung regelmäßig durch den Kopf gehen: „[Af:] ich bin vielleicht noch nicht mit meiner Zusammenfassung fertig geworden, oder ich sollte eigentlich schon, meine Zusammenfassung, grade lernen und (.) da:, also des sind so Momente, wo ich dann sag; okay, doch jetzt wirds vielleicht ein bisschen eng, oder jetzt könnte es stressig werden“ (FKHG N, 98-103). Während die Erfahrung von Stress ihr dabei hilft, ihr Lernverhalten zu initiieren und zu strukturieren, berichten Af und auch Bf von Kommiliton\_innen, denen es „in der Prüfungsphase @gesundheitlich auch gar nicht mehr so gut@“ ginge:

Bf: es gibt halt einfach so Menschen, also, die machen sich halt so viel  
|  
Af: L@Ja.@  
Bf: Stress, @ja.@  
|  
Af: L@Dann übergeben die sich irgendwie regelmäßig, über den Tag verteilt@ und, also so ist es- (.) so ist es bei mir auf jeden Fall nicht, also da würd ich jetzt auch nicht sagen, dass ich da, ä:m (.) psychisch oder physisch @drunter leide@ unter diesem Stress, also es ist auf jeden Fall so, dass ichs (.) schaff. (1) also dass ichs schaff, damit umzugehen. //mhmh// ja. //mhm// Klar also, es ist auch mal so, dass ich dann (.) abends ä:m einschlafen will, und mir dann aber auch noch mal so ein paar Sachen durch den Kopf gehen, und ich sag; boah ja okay, //mhm// ä:m ja, wird auf jeden Fall- du musst noch was tu:n und dann schläft man vielleicht nicht sofort ein

(FKHG N, 106-135)

Prüfungsbedingter Stress führt offenbar bei einigen ihrer Bekannten zu regelmäßigem Erbrechen über den Tag hinweg. Während Af und Bf schon darin zögern, von diesen Fällen zu berichten, distanzieren sie sich von ihnen einerseits außerdem über die lachende Art, in der sie davon erzählen. Auf kommunikativer Ebene unterstreicht Af unmittelbar nach Schilderung der Fälle, dass sie selbst weder psychisch noch physisch unter dem Stressempfinden leide. Gleichwohl räumt sie ein, dass auch sie unter Schlafstörungen zu leiden habe, die insbesondere unmittelbar

---

<sup>20</sup> Dieser produktive Effekt von Stress wurde auch von beiden Gruppenmitgliedern der Gruppe Köln Innenhof beschrieben sowie von der Gruppe Frankfurt Dachterrasse (vgl. Kapitel 4.1.2.1).



vor der Klausur zunehmen. Auch Bf versichert, dass sie unter dem Stress nicht so sehr zu leiden habe wie ihre Kommiliton\_innen. Sie stecke die an den Stress verschwendeten Energien lieber ins Lernen selbst. Außerdem ist sie sich der Unterstützung ihrer Eltern sicher, die ihr geraten hätten, sich „nicht so viel Druck“ (FKHG N, 166) zu machen. Aber auch sie räumt in der Passage *Engagement und Praktikum* ein, dass sie dieses Ideal zumindest im vergangenen Semester verfehlt habe. Dort habe sie neben dem Studium noch ein Praktikum absolviert und einen Nebenjob angenommen, was letztlich zu einer Überbelastung geführt hätte. Aus dieser Erfahrung heraus empfiehlt sie: „[M]an sollte immer noch so im Hinterkopf behalten, dass das Studium an erster Stelle steht“ (FKHG EnP, 343-345). Wenn einem der Stress physisch oder psychisch schade, darin sind sich Af und Bf letztlich einig, dann liegt das in der Eigenverantwortung der betroffenen Subjekte. Durch eine angemessene Distanzierung und Organisation der Lebensbereiche ließen sich krankhafte Folgen von Stressbelastung vermeiden.

Wie auch bei den vorangegangenen Gruppen wird das Stressphänomen in der Gruppe Frankfurt KHG ausschließlich am Horizont struktureller Fragen der Studienorganisation und -ausgestaltung verhandelt und bewegt. Stress im Erfahrungsraum VWL-Studium scheint somit zumindest nicht vorrangig durch (anspruchsvolle) Inhalte verursacht zu werden, vielmehr sind es die curricularen Strukturen und insbesondere die Ausgestaltung einer intensiven Prüfungsphase am Ende jedes Semesters, von denen das Stresspotential ausgeht. Im Fall der Linzer Gruppe ist diese Erfahrung zudem eingelassen in den weiteren Kontext des Studiums, namentlich in den Bereich der Studienfinanzierung, der seine eigenen Taktungen und Anforderungen mit sich bringt.

#### **4.1.4 Homologien von Studienstrukturen und -inhalten**

##### **4.1.4.1 Ökonomische Sprache für ökonomisierte Erfahrungen**

Zu den Eigenheiten der in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 elaborierten Handlungsoptionen bzw. -anreize eines erfolgreichen Studierens gehört eine enge Familiarität zu standardökonomischen Konzepten ökonomischen Handelns und korrespondierenden anthropologischen Konzepten (*homo oeconomicus*). Diese Konzepte und Ideen sind den Beforschten als Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen geläufig. Bei einem Teil der Studierenden lässt sich in diesem Zusammenhang beobachten, dass sie die inhaltlich offerierten Konzepte nutzen, um über ihre Studienerfahrung zu sprechen. Ein kleinerer Teil der Studierenden nutzt sie gar als Bewältigungsstrategie der in Kapitel 4.1.3 beleuchteten Stressphänomene. Hier erscheinen volkswirtschaftliche Grundgedanken Orientierungs- und Bewältigungsoptionen eines allgemein belastenden Studienalltages zu sein, insbesondere in Prüfungsphasen. Entscheidend ist auch hier die Bezogenheit (und Nachrangigkeit) der inhaltlichen Konzepte und Reflexionsarbeit auf die *formbedingten Erfahrungen* im VWL-Studium. Entsprechend werden sie auch nicht in ihrer theoretischen Fülle oder Komplexität elaboriert, sondern vielmehr bruchstückhaft für die Beschreibung und Bewältigung konkreter Situationen verwendet.



Af: des is leider in vүү Kurse so; <ea:> dass  
Cm: |  
 |L Mhm; |  
Bm: |  
 |L Mhm;  
Af: ma:: (.) jo; (.) nur a <<aa> f:: > (.) punktuelles  
 |  
Cm: |L (( ))-  
Af: Wissen hām muaß;=au::f (1)  
 |  
?m: |L <aa::>  
 |  
Bm: |L Des hob i jo (zuerst) gmaant;=jo,  
 |  
Af: |L **Auf irgendwööche;=was der hoid jetz genau hain**  
wүү; (.) und (.) |  
Bm: |L Genau; (.)  
°genau°; (.) w- weil hoid aa jeder irgendwi:e (.) (m)einer=Mein==einung==noch >> (.)  
scho do do die (.) Standard(.)theorie scho a bisl recht (.) seinen Nutzen maximiert, (.)  
beziehungsweise jo: oiso m- (.) sogma mit möglichst wenig Aufwand (.) möglichst guade  
Noten (.) zu erreichen, (.) **effizient** sein, (.) hob i glei docht wie du des erzöht host; (.)  
des:: oiso t- (.) möglichst effizient  
 |  
Af: |L @ (.) @  
Bm: sei;=genau (.) zu wissen ebm des is super zu wissen; (.) was: a::h was ma braucht hoid  
um hoid die Klausur guad zu besteh;=weil wennst jetz einfoch nur noch Interesse lernst,  
(.) kääns sei dasbt ebm: (.) eiflakst

In der Reflexion der Prüfungserfahrung elaborieren Af und Bm wechselseitig die Proposition, dass eben jene Erfahrung die (ökonomische) Standardtheorie bestätige, deren Inhalt knapp so zusammengefasst wird, dass man seinen Nutzen maximiere und mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu erzielen versucht. Abermals wird dieses Handlungsmodell als ‚effizient‘ beschrieben. Die Inhalte ihres VWL-Studiums verhalten sich offenbar homolog zu den strukturell bedingten Erfahrungen (Prüfungssituation) im entsprechenden Erfahrungsraum. Die wechselseitige Stärkung der beiden Bereiche tritt hier besonders pointiert hervor: Während die ökonomische Theorie eine Sprache stiftet, um über ökonomisierte Erfahrungen zu reflektieren, legitimieren und untermauern die ökonomisierten Erfahrungen in die andere Richtung die ökonomische Theorie. Zumindest in dieser Sequenz gewinnt ökonomische Theorie somit nicht durch rationale Argumente, sondern durch gelebte Erfahrungen an Legitimität. Dass der strukturell bedingte

Erfahrungskontext gegenüber inhaltlichen Interessen und Argumenten eine primäre Rolle einnimmt, wird auch an Bms abschließender Bemerkung deutlich, in der er unterstreicht, dass eine Klausurvorbereitung nach inhaltlichen Interessensschwerpunkten von Nachteil ist. Relevant sei, „die Klausur guad zu besteh“ (LZ S, 367-368), und nicht etwa, ein Interesse zu verfolgen. Die starke Familiarität eines ökonomisierten Bildungskontextes als konjunktiver Erfahrungsraum einerseits und die darin kommunikativ offerierten Sinnhorizonte in Form von ökonomischen Theorien und Begriffen andererseits erlauben somit eine starke wechselseitige Verzahnung und Bestätigung.

Auch die Gruppe **Mannheim Orangensaft** verwendet in der Thematisierung der für ein Auslandsstudium implementierten Regeln und Verfahren einschlägige ökonomisch-wissenschaftliche Konzepte und Begriffe:

Bm: **Und da werden halt dann noch die Anreize halt**  
|  
Fm: **↳ Schon;**  
Bm: **so gesetzt;=dass du sagst so: (.) Leute ihr müsst**  
|  
Am: **↳ Ja.**  
Bm: **performen,=wenn ihr nicht performt,=bekommt ihr nicht euren Auslands ä:h (.) Platz;**  
**(.) wenn ihr nicht**  
|  
Fm: **↳ Mhm;**  
Bm: **performt bekommt ihr nich (.) das und das,**  
  
(MO K, 636-649)

Für die Beschreibung der Strukturen der Vergabe von Auslandsstudienplätzen scheint die mikroökonomische Kategorie der ‚Anreize‘ offenbar besonders geeignet zu sein. Das Verfahren sieht Anreizsysteme vor, in denen man über eine gute ‚Performance‘ seine Chancen steigern kann, ins Ausland zu kommen. Bm erwähnt während seiner Elaboration dabei nicht nur die Belohnungseffekte dieses Systems, sondern auch seine sanktionierende Seite: Dem, der nicht ‚performt‘, wird der Zugang zu Privilegien versagt. In der Folge führt er weiter aus, dass dieses System in der Mannheimer BWL auf die Spitze getrieben werde: Dort sei mittlerweile ein Ranking implementiert, in dem jeder Studierende seine Punktezahl einsehen und sich so unablässig mit anderen Studierenden vergleichen (und sich entsprechend verhalten) könne. Hervorzuheben ist hier, dass Bm (mit Validierungen von Fm und Am und einer Ratifizierung von Fm) das Konzept der Anreize nicht im Zusammenhang seines wissenschaftlichen Ursprungs, sondern zur Beschreibung einer strukturbedingten Studienerfahrung benutzt. Wie auch bei der Gruppe Linz Zahnarzt dokumentiert sich hier eine Homologie zwischen ökonomisch-wissenschaftlichen Konzepten und strukturbedingten Erfahrungen im VWL-Studium. Während die Linzer Gruppe dieses Wechselverhältnis als produktiv einstuft (gegenseitiger Bezug der beiden Relevanzbereiche ist fruchtbar), nimmt die Mannheimer Gruppe eine stark kritische Position zu den strukturbedingten Erfahrungen ein („krank“). Diese kritische Positionierung zu den konjunktiven Gegebenheiten des Erfahrungsraumes korrespondiert in ihrem Fall mit der auf kommunikativer Ebene geäußerten

Kritik an den *Inhalten* des VWL-Studiums (vgl. Kapitel 4.3.1). Diese doppelte Kritik unterstreicht die strukturelle Identität von konjunktiv (Studienstrukturen) und kommunikativ (Studieninhalte) virulenten Orientierungen im Erfahrungsraum VWL-Studium.

#### 4.1.4.2 Mathematische Inhalte und Studienstrukturen

Eine weitere Familiarität zwischen Inhalten und Formen des VWL-Studiums besteht im starken Mathematisierungsgrad gerade der einführenden Lehrveranstaltungen. Studierende erfahren die Relevanzsetzungen dieser Module und insbesondere ihrer Leistungsmessungen so, dass lediglich ein formales, mathematisches Muster zu verstehen und zu reproduzieren sei. Was konkret berechnet wird und welche ökonomisch-theoretischen Grundgedanken etwa in einem Modell ausgedrückt werden, bleibt im Hintergrund. Zwischen der mathematischen Gleichgültigkeit gegenüber ökonomischen Themen und Theoremen und der strukturbedingten Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten besteht somit ein enger Zusammenhang, der von Studierenden stets in einer starken thematischen Nähe verhandelt wird.

In der Passage *Annahmen hinterfragen* thematisiert die Gruppe **Mannheim Orangensaft (MO)** das spezifische Können, das für Klausuren erforderlich sei. Am proponiert in diesem Zusammenhang wie folgt: „[D]a gings wirklich auch in der Klausur,=ich hab zum Ersttermin geschrieben,=<ea> gings eigentlich wirk-=nich um die Int-=ökonomische Intuition dahinter,==sondern es ging um das richtige mathematische Umformen. (.) <ea::> also du=hättest im Prinzip nicht die Vorlesung besuchen müssen,=sondern du==hättest nur wissen müssen;=wie form ich das exakt **gut um**“ (MO AH, 437-444). Worauf es in der Klausur ankomme, sei nicht das Verständnis einer ‚ökonomischen Intuition‘, womit ein ökonomischer Grundzusammenhang gemeint ist, der so dann modellhaft repräsentiert und operationalisierbar gemacht wird. Vielmehr gehe es während einer Klausur um das ‚richtige mathematische Umformen‘, einen scheinbar von jeglichen Inhalten befreiten Vorgang des rein formalen Prozessierens. Nachdem Em bestätigt, dass dies auch für die Veranstaltung *Makro B* zutrefte, opponiert Cm zunächst, dass die Aufgaben sehr wohl auch theoretisch Sinn machten. Nachdem Am daraufhin erneut elaboriert, dass „nur das Umformen abgeprüft“ worden und offen geblieben sei, was „da hinter dem Modell“ (MO AH, 488-490) liege, validiert auch Cm die Proposition. Form und Inhalt der hier beschriebenen Prüfungssituation treffen sich somit in der einen Eigenschaft, dass sie gegenüber spezifischen Inhalten indifferent sind. Was sowohl strukturell als auch inhaltlich gefragt ist, ist ein quasi-mechanischer Ablauf mathematischer Operationen zum Zweck der Lösung einer Aufgabe einerseits (Inhalt der Prüfung) und zum Zweck einer guten Note andererseits (Form der Prüfung).

Die gleiche, im Vergleich zur Mannheimer Gruppe parallel formulierte Proposition findet sich auch in der Passage *Studium* der Gruppe **Linz Zahnarzt (LZ)**, wo Bm ausführt:

Bm: ,=wenn grad wenn i mit an Einführung Vau We Ell (.) erinnere,=oder

Yf:

|  
LMhm;

- Bm: **ebm aa** ökonomische Entscheidungen,=merk (d-) do gehts eigentlich hauptsächlich darum, (.) **oiso w- do hob i voi än die Schuizeit erinnert** geführt, (.) an an diese (.) **Textaufgaben**, (.) a::ä- (.) die muaßt hoid einfoch irgendwie **erkennen**,=dieses **Muster erkennen**,=äh dieses
- Cm: <sup>L</sup>M:hm;
- Bm: logische Muster, (.) noch dem diese Aufgaben gstööt werden,==und ä:h (.) des dänn ausrechnen kina und dänn host (.) dei (.) dei Notn ghobt, (.) u::nd ä::h (.) ned so dass ma wirklich (.) irgendwie (.) si überlegt, (.) oke ä::h (.) << w:ie funktioniert des (.) °d-=ä::h° die Wirtschaft; << =

(LZ S, 38-55)

Auch hier steht die Reproduktion eines inhaltlich entleerten ‚logischen Musters‘ im Fokus, das Bm die Textaufgaben seiner Schulzeit erinnern lässt. Man rechnet etwas aus (inhaltlicher Zweck der Prüfung), um seine ‚Note zu haben‘ (struktureller Zweck der Prüfung). Beide Zwecke liegen aufgrund der Homologie von Inhalten und Formen der Prüfung aufeinander. Die für das Lösen dieser Aufgaben nötige Fähigkeit stellt Bm zudem der Fähigkeit gegenüber, sich zu ‚überlegen, wie die Wirtschaft funktioniert‘. Darin betont er erneut, dass ein konkretes und inhaltliches Verständnis eines bestimmten Phänomenzusammenhangs (‚Wirtschaft‘) gerade *nicht* Sinn und Zweck entsprechender Aufgaben sei. Interessant erscheint hier zudem, dass Bm in der ‚Erinnerung‘ die beiden Veranstaltungen *Einführung VWL* und *Ökonomische Entscheidungen* ausschließlich im Hinblick auf ihre abschließende Prüfung reflektiert. Die Erfahrung der beiden Veranstaltungen ist offenbar auf den Moment der Prüfung reduzierbar.

In der Gruppe **Köln Empire (KE)** bringt Bf, die sich insgesamt sehr kritisch mit ihrem Studium auseinandersetzt, ebenfalls die Frage der durchs Studium grundgelegten Fähigkeiten auf. In der Passage *Sinn und Methode* empfiehlt sie ihren opponierenden Gesprächspartner\_innen, dass sie im Grunde auch einfach ‚Ökonometrie‘ studieren könnten, wo man dann die reine ‚Methodik unabhängig von VWL‘ lernen und anwenden könne. Dass ein solches rein methodisches Wissen allerdings nichts mit spezifisch ökonomischem Wissen gemein hätte, unterstreicht sie deutlich:

- Bf: das hat ja nichts mit (.) VWL (.) per se zu tun (.) so Auswertung (.) äh::m deswegen mein ich halt wofür, ja natürlich wenn du (.) dir irgendwelche Fragen stellst (.) sie können halt aus dem Gebiet der VWL kommen oder aber äh:: können ja auch irgendwelche anderen sein äh:m meinetwegen wenn das Wetter schön is (.) **wieviele mehr Leute gehen raus oder so äh::m** aber das hat ja nichts mit VWL Inhalten per se zu tun

(KE SM, 28-34)

Ihrer Proposition gemäß verläuft zwischen Methode und *Gegenstand* der Methode eine scharfe Trennlinie und nur der Gegenstandsbezug ist dazu in der Lage, einen bestimmten Gedankengang als spezifisch ökonomischen auszuweisen. Eine rein formale Operation hingegen sei dazu aufgrund ihrer universalen Anwendbarkeit (‚Wetter‘) nicht in der Lage. So kritisiert sie in der Passage insgesamt ein inhaltlich weitestgehend entleertes VWL-Studium und resümiert schließlich

im Hinblick auf die zentrale Fähigkeit, die man dort erlerne: „[M]an fragt sich halt schon was habe ich heute gelernt? ich kann jetzt partiell ableiten cool“ (KE SM, 39-40).

Die starke Familiarität zwischen den strukturellen Gegebenheiten des VWL-Studiums und dessen mathematisch-methodischen Inhalten und Modulen zeigt sich schließlich noch in einem dritten Aspekt. So werden Studienstrukturen, ebenso wie mathematische Inhalte, von Studierenden als *unveränderliche Rahmenelemente* ihres Erfahrungsraumes verstanden. Während der für viele der Interviewpartner\_innen selbstverständliche Charakter von Prüfungsgestaltung, Modulhandbüchern etc. in diesem Abschnitt immer wieder zur Sprache kam, wird der kommende Abschnitt auf die Wahrnehmung und Bedeutung mathematischer Inhalte eingehen.

## 4.2 Mathematik und Grundlagenveranstaltungen (Hannes Bohne)

Wie das Kapitel 4.1 zeigte, sind die Studienstrukturen in der Wahrnehmung der befragten Studierenden wichtiger als die Inhalte des Studiums selbst. Die Sprecher\_innen der Interviews orientieren sich stärker an den Rahmenbedingungen des Studiums, etwa den Prüfungsmodalitäten und -anforderungen, den notenbasierten Bewertungsmaßstäben für Studienleistungen und der modularisierten Struktur des Studiums. Die Studieninhalte treten in den Hintergrund und weisen dennoch einen engen Zusammenhang zu dieser strukturbedingten Gleichgültigkeit ihnen gegenüber auf: Auch im Rahmen der Studieninhalte dokumentiert sich eine mathematische Gleichgültigkeit gegenüber den ökonomischen Phänomenen, die mithilfe ökonomischer Modelle beschrieben werden sollen. Und auch steht in Bezug auf die Studieninhalte die Form eines mathematisch-formalen Vorgehens im Vordergrund. Diese Art und Weise des Denkens über Wirtschaft liegt dabei im Fokus der Studieninhalte. Während daher in den vorherigen Untersuchungen die formalen Studienstrukturen und ihre Auswirkungen auf das erlebte Studium im Vordergrund standen (vgl. Kapitel 4.1), geht es jetzt um die Wahrnehmung mathematischer Studieninhalte und den Umgang der Studierenden mit diesen. In Bezug auf die Studieninhalte findet sich eine – als unveränderlich wahrgenommene – Grundlage des Denkens über Wirtschaft: Mathematik. Mathematik ist institutionell notwendig in das VWL-Studium eingebettet. Es gibt keine Alternative im ‚relevanten‘ Bereich des Studiums (vgl. Einleitung zu Kapitel 4.1), die eine nichtmathematische Herangehensweise an den Themenbereich der VWL darstellt. In Bezug auf den Inhalt des eigenen Studienfaches liegt in diesem Sinne die geteilte Orientierung sämtlicher Gruppen, eine weitere Basistypik vor, dass Mathematik im Rahmen des VWL-Bachelors unumgänglich ist, oder anders formuliert: *Mathematik ist eine notwendige Grundlage des VWL-Studiums*. Wie auch die vorangegangene Basistypik liegt hier insofern eine Bildungsmilieutypik vor, als dass sie für ein spezifisches *Bildungsmilieu* (VWL-Studierende) und nicht etwa für Angehörige einer Altersgruppe oder einer spezifischen Entwicklungsphase eines Erfahrungsraumes typisch ist.

Ausgehend von dieser Basistypik finden sich verschiedene Umgänge mit dieser grundlegenden Orientierung, die sich übergeordnet in eine *Mathematik als stillschweigende Selbstverständlichkeit* (vgl. Kapitel 4.2.1) und in eine *Kritik am Studium* (Köln Kekse, Mannheim Wiese und Linz Zahnarzt) unterteilen lassen. Ein Kritikpunkt fokussiert dabei die Studienstrukturen (vgl. Kapitel

4.2.2), wie sie auch z. T. schon im vorherigen Teil (vgl. Kapitel 4.1) besprochen wurden. Hier zielt die Kritik hauptsächlich auf eine Dominanz mathematischer Inhalte im VWL-Bachelor, die zu einer quantitativen Verdrängung anderer Inhalte führt. Eine weitere Kritik findet an den mathematischen Studieninhalten selbst statt (vgl. Kapitel 4.2.3), wobei weniger die quantitative Verdrängung anderer Inhalte durch Mathematik als vielmehr eine qualitative Verdrängung alternativer Ansätze kritisiert wird: Formal-mathematische Methoden dienen als Maßstab für ‚Wissenschaftlichkeit‘ und sind einzig relevant. In der Gesamtschau betrachtet unterscheidet sich der Umgang der kritisierenden Gruppen (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3) mit der Basistypik auf kommunikativer Ebene deutlich, während sich die geäußerte Kritik auf konjunktiver Ebene nicht weiter auswirkt. In ihrer alltäglichen Praxis befolgen alle Gruppen die durch das Studium priorisierten Inhalte. Sämtliche Gruppen – unabhängig davon, ob sie diesen Umstand kritisieren oder als gegeben annehmen – folgen also handlungspraktisch der Orientierung, dass *Mathematik notwendige Grundlage des VWL-Studiums* sei und damit unumgänglich ist. Damit ist auch gesagt, dass der notwendige Charakter von Mathematik nicht auf kommunikativer Ebene, also auch nicht über Argumentationen wissenschaftstheoretischer oder methodologischer Natur verhandelt wird, sondern vielmehr stillschweigend auf konjunktiver Ebene angenommen und *in actu* ‚gelebt‘ wird. Hauptsächlich dadurch wird die Notwendigkeit einer mathematischen Herangehensweise letzten Endes hervorgebracht und gestützt.

#### 4.2.1 Mathematik als stillschweigende Selbstverständlichkeit

Für beide Teilnehmerinnen der Gruppe **Frankfurt KHG (FKHG)**, die beide im Alter von 19 Jahren bereits im vierten Semester den Bachelor Wirtschaftswissenschaften in Frankfurt studieren, ist eine Kritik an den mathematischen Grundlagenveranstaltungen irrelevant: Einerseits erfahren beide keine Schwierigkeiten beim Erlernen mathematischer Inhalte und andererseits definieren beide ihren Selbstwert durch ein ‚Schaffen‘ des Studiums (im Sinne eines möglichst guten Bestehens der Prüfungen). Damit sehen sie die Studienstruktur und die daraus hervorgehenden Maßstäbe und Regeln als selbstverständlich an und die Inhalte selbst – bzw. Kritik an diesen – werden irrelevant. Dies hat zur Folge, dass beide sich den strukturellen und inhaltlichen Vorgaben des VWL-Bachelors vollständig anpassen und Mathematik als notwendige Grundlage des Studiums gar nicht erst in Frage gestellt wird, sondern von Beginn an feststeht. Die Teilnehmerinnen passen sich den vorgegebenen Studienstrukturen und -inhalten dermaßen an, dass sie diese Rahmenbedingungen als ihre eigenen Überzeugungen verstehen und umsetzen (vgl. auch Kapitel 4.1.2).

Vor dem Hintergrund, das Studium möglichst erfolgreich absolvieren zu wollen, diskutieren beiden Teilnehmerinnen in der Eingangspassage die Voraussetzungen für einen guten Abschluss der mathematischen Grundlagenveranstaltungen:

Bf: ja es war- ich find, es [der empfundene Anspruch; Anm. d. Verf.] hängt auch immer so ein bisschen ab ä:- davon ab, w- also wo man: ä: zur Schule gegangen ist, wie schwierig man das alles findet; zum Bei- also ich bin hier in Hessen (.) hab ich mein Abi gemacht

//mhm// und ich hatte auch Mathe Leistungskurs und deswegen fand ich jetzt die Sachen, die wir in Mathe und (teilweise) Statistik gemacht haben nicht so anspruchsvoll, das war bei dir glaub ich so ähnlich

Af: |  
      └Ja; also ich hab zwar keinen Mathe Leistungskurs gehabt, weil in Baden-Württemberg auf der Wirtschaftsgymi hat man das ja gar nicht, dass man irgendwelche Leistungskurse wählt, aber ich hatte jetzt eigentlich nie so richtig Schwierigkeiten in Mathe //mhm// und ja, also so Statistik und Mathe hat dann eigentlich schon

Bf: |  
      └Ja.

(FKHG EP, 168-184)

Beide Teilnehmerinnen sind sich einig darüber, dass eine gute Vorbereitung in Fächern wie Mathematik und Statistik im Rahmen der Schulzeit ein wichtiger Faktor für ein erfolgreiches Absolvieren der Grundlagenveranstaltungen sind. Dabei spielen die Inhalte keine weitere Rolle, während mathematische Vorgehensweisen absolut gesetzt werden: Das erfolgreiche Absolvieren dieser Kurse ist hier die leitende Orientierung, womit die Inhalte selbst und ihre Sinnhaftigkeit nicht zur Diskussion stehen. Mathematik als *notwendige Grundlage des VWL-Studiums* wird hier somit nicht thematisiert, da diese schon als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt wird. Die Teilnehmerinnen bewegen sich so also vollständig im Rahmen des Studiums, während nur die Bewältigung des Studiums und die Voraussetzungen dafür im Fokus stehen. Als die Teilnehmerinnen wenig später über die Grundlagenveranstaltungen sprechen, wird die Bedeutung von Mathematik aus ihrer Perspektive deutlicher:

Bf: Genau, (jetzt) im ersten Semester war es halt schon ziemlich mathematisch eigentlich, ne; als Mathe, Statistik, (.) Rechnungswesen, das ging jetzt schon eher so

Af: |  
      └Rechnungswesen, das war jetzt- @(. )@

Bf: in die wirtschaftliche Richtung; und Recht, wobei Recht war

Af: |  
      └Ja.

Bf: halt auch so eher so Grundlagen, das hatte nicht so viel mit Wirtschaft zu tun, aber ich kann schon verstehen, dass man dann halt so, bisschen Recht mit reinbauen will; und im zweiten Semester ging es dann halt wirklich um wirtschaftliche Themen, also hatten wir VWL, (.) Ma:rketing, Info und [...] Finanzen.

(FKHG EP, 220-235)

In diesem Rückblick auf das erste Semester zeigt sich, was die tatsächliche Beschäftigung mit wirtschaftlichen Themen im Studium ausmacht: Abgegrenzt von rein mathematischen Grundlagenfächern, die als Grundlage eher funktional auf die späteren VWL-Inhalte vorbereiten und als solche nicht weiter reflektiert werden, und Recht, das von beiden Teilnehmerinnen nicht originär den Wirtschaftswissenschaften zugerechnet wird, zeigt sich hier ein positives Ideal der Wirtschaftswissenschaften. Es umfasst die Auseinandersetzung mit konkreten wirtschaftlichen Vorgängen auf quantitativer Basis und mit mathematischen Methoden. Hierfür sprechen die Fächer,



die im Zusammenhang mit „wirklich [...] wirtschaftliche[n] Themen“ (FKHG EP, 231-232) aufgeführt werden: Rechnungswesen, VWL, Marketing, Informatik und Finanzen. Alle diese Fächer haben gemeinsam, dass sie in der Regel mithilfe von Mathematik ihren jeweiligen Gegenstand zu erfassen suchen und dabei auf wirtschaftliche Tätigkeiten ausgerichtet sind. Mathematik steht somit als ‚eigentlich‘ relevanter Zugang zum wirtschaftlichen Geschehens und als dessen Grundlage fest. Beides wird während des gesamten Interviews nicht hinterfragt. Die Orientierungen von Af und Bf sind so stark an den vorgegebenen Studienstrukturen und -inhalten ausgerichtet, dass ihr Habitus und ihre selbst formulierte Norm, wie ein VWL-Studium zu verlaufen hat, mit den Ansprüchen des Studiums im Einklang stehen. Beide haben die Ausrichtung und Methode des Studiums ‚verinnerlicht‘ und sind somit keinem Konflikt in Bezug auf dieses ausgesetzt. Diese vollkommene Übereinstimmung mit dem Studium zeigt sich auch mit Blick auf das Fach Recht: Dieses wird erst als wirtschaftlichen Themen fern beschrieben. Gleichzeitig ist es aber völlig selbstverständlich, dass es zum Studium gehört, da es im Curriculum vorkommt.

Die Orientierung der *vollständigen Selbstverständlichkeit von Mathematik als Grundlage des VWL-Studiums* findet sich auch in der Gruppe **Köln Innenhof (KI)**. Beide Gesprächsteilnehmer besprechen ihre Alltagserfahrungen im VWL-Studium dabei stark im Rahmen ökonomischer Kategorien, verstehen ihr Studium pragmatisch mit Blick auf den Abschluss und versuchen, ihr Studium möglichst effizient abzuarbeiten (vgl. auch Kapitel 4.4.1). In der Passage *Lernen in Gruppen* äußert Bm seinen Ärger darüber, dass man nicht abstimmen könne, welche Lösung für eine Klausuraufgabe richtig ist oder nicht, wie er es in einer Lerngruppe während der Klausurvorbereitung erlebt hatte:

Bm: Ich fand eigentlich die von Makro Mikro; (.) also das is eigentlich in Ordnung; (.) wo du eben dann (.) auch (nur) Altklausuren (( )) bekommst;==mit Lösungen; (.) ohne Lösungen; (.) von der Fachschaft bekommst du ja die ohne Lösungen;==die bringen dir halt überhaupt nichts; (.) so; (.) ja; (.) es ist richtig;=weil ich es sage; (.) @(. )@

Ym:

|  
L@(. )@

Am: Ja: ich hab ja gehört,=es gibt ja n:- sin:d so (.) Übungsgruppen,=die holen sich Altklausuren, (1) und (.) machen di:e=und (.) ä:hm (.) wird dann (.) demokratisch abgeschieden; (.) abgestimmt,

(KI LG, 1-14)

Hier dokumentiert sich ein implizites Wahrheitsverständnis, das sich auf einen je schon existenten Rahmen bezieht, innerhalb dessen es richtige und falsche Lösungen gibt. Wahrheit kann nicht in sozialen, demokratischen Aushandlungsprozessen gefunden werden, sondern nur in einem kohärenten System mathematischer Gesetze und Verfahren. Um die Klausur zu bestehen, ist eine ausschließliche Fokussierung auf letzteres hilfreich, der soziale Prozess in Lerngruppen steht diesem Ziel im Wege. Geltung geht alleine von einem mathematischen Wahrheitsverständnis aus, das eindeutige und gesetzesmäßige Lösungen für ökonomische Fragen verspricht. Die Sprecher kritisieren die Studienstrukturen und auch die Studieninhalte nicht, sondern ver-



suchen, mit dem Vorgegebenen möglichst effizient umzugehen, indem sie ihr Lernverhalten optimieren. Gerade eine Arbeit in Gruppen mit nichteindeutigen – weil gemeinsam abgestimmten – Ergebnissen von Übungsaufgaben steht dieser Orientierung im Weg und hält mit Blick auf das eigenen Lernen nur auf („du hast immerhin einen Idioten (hier); der alles erklären muss;=un ich bin immer dieser Idiot gewesen“ (KI LG, 61-62; vgl. auch Kapitel 4.1.2.2)).

#### 4.2.2 Kritik an den Studienstrukturen

Ein zweiter Umgang mit der Basistypik *Mathematik als notwendige Grundlage des VWL-Studiums* äußert sich in einer Kritik an den Studienstrukturen im Rahmen der mathematischen Grundlagenfächer, die als extern (Arbeitsmarkt) oder intern (Studiengangsverantwortliche) bedingt verstanden werden. Die Gruppe **Mannheim Wiese (MW)** schätzt ihren VWL-Bachelor grundlegend als positiv ein, sie fühlt sich in eine Totalität des VWL-Studiums ‚aufgesogen‘, wo sie in den „großen See der VWL reinspringen“ (MW IS, 12-13). Das Studium wird so als eine Horizonterweiterung verstanden, die den gesamten Alltag der Gruppenmitglieder ausfüllt. Doch das Streben nach einer weiteren Vertiefung der volkswirtschaftlichen Inhalte wird aus Sicht der Gruppe durch die Studienstrukturen beschränkt. Mit Blick auf eine Verbesserung des bestehenden Studiums kritisieren die Teilnehmer diese Studienstrukturen.

In der Passage *Grundlagen* diskutiert die Gruppe etwa die universitätsübergreifende Angleichung von Studieninhalten, wobei insbesondere eine Kritik an Wiederholungen von mathematischen Grundlagen im Mittelpunkt steht. Die Präsenz mathematischer Grundlagen und ihre Wiederholungen hindern daran, mathematische Fähigkeiten zu vertiefen. Dieser Umstand wird dabei hauptsächlich auf die studieninterne Organisation und damit die Studienstrukturen zurückgeführt: Die Dozent\_innen streben danach, die Grundlagen ständig zu wiederholen, um das Wissen der Studierenden auf das gleiche Niveau zu bringen – vor allem für internationale und schwächere Studierende. Als studienexterner Grund dafür wird in der Gruppe die aus ihrer Sicht gescheiterte „Bologna-Reform, damit wir alles schön vereinheitlichen können“ (MW G, 134), angeführt. Die thematisierten und bereits im Bachelor vertieften Wiederholungen mathematischer Grundlagen finden bis zum Ende des VWL-Masters („wenn du halt eben Master machst, dann fängst du wieder an“ (MW IS, 42)) statt. Innerhalb des VWL-Bachelors werden die mathematischen Grundlagen als eine Art ‚notwendiges Übel‘ erachtet („Mathe Vorkurs, unnötig. @(. )@“ (MW IS, 91)). Die mathematischen Studieninhalte werden dabei von der Kritik nicht berührt, sie gelten als unverrückbar, als „eigentlich die Grundkenntnisse für einen VWLer; eben dieses Mikro, Makro, diesen Unterbau, das sollte ma ja irgendwie können“ (MW IS, 51-58). Damit stellen die mathematischen Studieninhalte eine angemessene Grundlage für die von der Gruppe angestrebte Vertiefung der volkswirtschaftlichen Inhalte dar:

Am: weil das [die mathematische Grundlage des VWL-Studium; Anm. d. Verf.] ist jetzt essentiell dafür, fürs Weitere. dass wir eben weitere (.) Vertiefungen und Annahmen wegnehmen können und so, und dann kannst du doch nicht sagen, okay wir nehmen einfach mal jetzt an, dass. (2) das machen wir sehr oft, aber man kann nicht einfach irgendetwas annehmen

(MW G, 184-188)

Erst auf der Basis der mathematischen Grundlagenfächer ist es also möglich, die Studieninhalte zu vertiefen und für eine größere Realitätsnähe der Theorien zu sorgen. Dies geschieht dann durch das Weglassen vereinfachender Modellannahmen.

In der Gruppe **Köln Kekse (KK)** findet sich ebenfalls eine Kritik an mathematischen Grundlagenveranstaltungen: Die mathematischen Grundlagenfächer nehmen für die Gruppe zu viel Raum im Curriculum ein und werden ständig wiederholt – es findet aus Sicht der Gruppe auch hier eine Verdrängung abweichender Inhalte durch Mathematik statt. Begründet wird dies zum Teil durch studieninterne Bedingungen, etwa, dass Professor\_innen in den Grundlagenveranstaltungen ihre eigene ‚Ideologie‘ durchsetzen würden, Zeitdruck im Studium besteht und sich die Kommiliton\_innen nicht ausreichend kritisch beteiligten. Allerdings werden auch hier studienextern verortete Gründe für die formulierte Kritik angegeben: Auch eine ‚Ideologie der Gesellschaft‘, nach der sich das Studium richte, wird für die Unzufriedenheit mit mathematischen Grundlagenfächern verantwortlich gemacht. Auch diese Gruppe kritisiert nicht Mathematik als Grundlage selbst, die Kritik bezieht sich auf die Studienstrukturen, nicht auf die Studieninhalte. In beiden hier diskutierten Gruppen wird Mathematik als essentieller Bestandteil des Studiums und als relevant für das Verstehen wirtschaftlicher Vorgänge verstanden.

Die unveränderliche — oder auch notwendige — Rahmung der eigenen Aktivität im Studium kommt auch in der Passage *Curricula und Bildungssystem* bei der Besprechung des Themas Mathematik zum Ausdruck. Die Sprecher\_innen diskutieren in dieser Passage, warum sie ihr Studium als ideologisch empfinden, und wägen ab, wie der Grundlagenbereich im Studium aufgebaut sein müsste, damit einzelne Professor\_innen daran gehindert werden, ihre Veranstaltungen mit ihrer Ideologie „voll[zu]knallen“ (KK CB, 7). Dabei zeigt sich die geteilte Orientierung, dass VWL eine ideologische Disziplin ist. Bei der Abwägung der Gründe hierfür verweist Af auf eine „Ideologie unserer Gesellschaft“ (KK CB, 10), die von außen durch ihre Ansprüche auf die Universität einwirkt und somit das Studium ideologisch strukturiert. Einen weiteren Grund für die Engführung der Grundlagenveranstaltungen sieht Af in der Zeitknappheit (vgl. auch Kapitel 4.1.1). Durch eine quantitative Verdrängung anderer Studieninhalte („breit gefächertes Wissen“ (KK CB, 28)) ist es nicht möglich, Themen zu bearbeiten, die außerhalb der ‚relevanten‘ Studieninhalte liegen. Das VWL-Studium ist von Mathematik dominiert, was auch den Grund für den notwendigen („muss man erstmal“ (KK CB, 28)) Studieneinstieg mit Mathematik- und Statistikgrundlagenmodulen darstellt. In der VWL gibt es also mathematische Grundlagen, die sich nicht verändern, umgehen oder anders lehren lassen. Werden diese nicht erlernt, fehlt die angemessene Grundlage für das gesamte VWL-Studium. Unter solchen restriktiven Rahmenbedingungen können breiter gefächerte Kurse nicht angeboten werden, Studierende werden nur auf die Weise ausgebildet, die den äußeren gesellschaftlichen Ansprüchen möglichst gut entspricht („das is gut (.) für den Arbeitsmarkt“ (KK CB, 43)). Die Legitimation für die ausführliche Beschäftigung mit mathematischen Inhalten kommt in diesem Fall also von außerhalb des Studiums.

Dessen Inhalte sind nicht nur aufgrund von Entscheidungen innerhalb der Universität unveränderlich, sondern auch wegen der gesellschaftlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes von außen. Bei der Kritik an den Studienstrukturen geht es also hauptsächlich um eine Kritik daran, dass andere Inhalte im Studium durch die Präsenz von mathematischen Modulen verdrängt werden, was jedoch nicht als studieninternes Problem verhandelt wird.

Im Anschluss an die Kritik der mathematischen Engführung des Studiums wird deutlich, dass beide Sprecher\_innen ihr Studium als umfassende Lebensphase verstehen, die sich nicht nur im Studieren selbst erschöpft. Vielmehr sprechen sie von gesellschaftlichem Engagement und weisen dem eigenen Ausprobieren von Lebensmodellen einen wichtigen Stellenwert zu. Diese beiden geteilten Orientierungen stehen jetzt auf kommunikativer Ebene in Opposition zu denen auf konjunktiver Ebene als starr und notwendig verstandenen Grundlagenveranstaltungen. In diesem Fall ist es möglich, von einer notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Habitus zu sprechen: Während das Orientierungsschema auf kommunikativer Ebene eine Kritik an den bestehenden Studienstrukturen beinhaltet, zeigt sich in den Orientierungen (dem konjunktiven Aspekt der Aussage) die handlungsleitende Überzeugung, dass mathematische Grundlagen und der Aufbau des Studienganges unveränderlich, d. h. notwendig sind. Beide Sprecher\_innen arbeiten sich zwar mit der geäußerten Kritik und den geäußerten Idealvorstellungen des Studiums als einer umfassenden Lebensphase am Studium ab, dessen Struktur bleibt aber im geteilten Orientierungsrahmen fest verankert.<sup>21</sup> Die kritisierten mathematischen Grundlagenveranstaltungen werden in ihrer Notwendigkeit nicht in Frage gestellt, die Gründe für die kritisierten Umstände werden nicht in den Studieninhalten, sondern in den Studienbedingungen verortet.

#### 4.2.3 Kritik an Studieninhalten

Vor dem Hintergrund der Basistypik *Mathematik ist eine notwendige Grundlage des VWL-Studiums* findet sich noch eine dritte Art des Umgangs mit dieser grundlegenden Erfahrung. Diese erschöpft sich nicht in einer Kritik der Studienstrukturen, sondern problematisiert darüber hinaus auch die mathematisch-formalen Studieninhalte selbst, womit die Kritik hier deutlich über die *quantitative Verdrängung* anderer Inhalte durch den Anteil an Mathematik im Curriculum des VWL-Studiums hinausgeht. Es wird auch eine *qualitative Verdrängung* anderer Ansätze durch Mathematik kritisiert. Diese Kritik richtet sich damit auf ein mathematisch geprägtes Wissenschaftsverständnis, das andere Herangehensweisen an den Themenbereich Wirtschaft verdrängt. Dies geschieht etwa, wenn nichtmathematische Methoden als ‚nichtwissenschaftlich‘ bezeichnet werden oder nicht prüfungsrelevant sind und damit aus dem ‚Relevanzbereich‘ des Studiums überhaupt fallen. Diese einseitige mathematische Herangehensweise trägt aus der Sicht der kritisierenden Gruppen nicht zu einem Verstehen konkreter wirtschaftlicher Prozesse bei, behindert dieses Verstehen zum Teil sogar oder bringt irrelevante Ergebnisse mit sich. Doch trotz der Frage, ob Mathematik überhaupt sinnvoll für die Beschreibung wirtschaftlicher Phänomene ist, befolgen die Sprecher\_innen auch hier habituell die mathematischen Studieninhalte.

---

<sup>21</sup> Für die studentische Kritik an einer Starrheit der einführenden Studienmodule vgl. auch Kapitel 4.4.1.

Mathematik wird damit auf konjunktiver Ebene nicht in ihrer Existenz und Notwendigkeit in Frage gestellt.

In der Gruppe **Linz Zahnarzt (LZ)** setzen sich die Teilnehmer\_innen mit ihrem Studium und den daraus entstehenden Anforderungen an sie auseinander. Dadurch, dass Af und Cm auf dem zweiten Bildungsweg studieren, findet immer wieder der Erfahrungshintergrund beruflicher Praxis Eingang in die gemeinsame Diskussion. In der Passage *Studium* fokussiert sich das Gespräch auf die mathematischen Inhalte des Studiums und deren Sinnhaftigkeit. Es dokumentiert sich deutlich, wie ein inhaltliches Interesse an ökonomischen Zusammenhängen durch das VWL-Studium nicht befriedigt wird (vgl. auch Kapitel 4.3.1). Das positive Ideal des Verstehens konkreter wirtschaftlicher Prozesse wird durch drei negative Gegenhorizonte begrenzt: Erstens seien in den Veranstaltungen hauptsächlich mathematische Inhalte prüfungsrelevant, die dieses konkrete Wissen nicht vermitteln könnten. Zweitens ist das Studium durch Auswendiglernen geprägt, was einem tieferen Verständnis des Themengebietes entgegenläuft. Drittens verdrängt Mathematik, wenn sie als Selbstzweck aufgefasst wird, andere (alternative bzw. verbale) Ansätze eines Denkens über Wirtschaft. Wie deutlich wurde, findet diese Verdrängung einmal auf einer quantitativen Ebene statt, indem der reine Zeitaufwand mathematischer Module anteilig das Studium dominiert – was auch für diese Gruppe gilt. In der Passage *Studium* kommt allerdings ein Element qualitativer Verdrängung anderer Inhalte oder Fragen durch Mathematik hinzu: Nichtmathematische Ansätze sind nicht prüfungsrelevant und damit überhaupt als irrelevant für das VWL-Studium eingestuft. Auch Mathematik, verstanden als Selbstzweck, verhindert dieser Orientierung gemäß aktiv, dass andere Inhalte im VWL-Bachelor zur Geltung kommen. Beide Arten der Verdrängung anderer Inhalte durch Mathematik führen dazu, dass im Rahmen des offiziellen Studiums selbst wenig Reflexion über die Herangehensweise an wirtschaftliche Themen stattfindet.

Gegen Ende der Eingangspassage wirft der Studienanfänger Cm noch einmal die grundlegende Frage auf, welche Aspekte aus seinem VWL-Bachelor-Studium tatsächlich relevant seien:

Cm: Weil i sitz oft in die Vorlesungen und hob des Gefühl wenn i ma dann a Prüfung anschau dass des überhaupt net relevant is. Des is relevant weil des das Wissen is das vermittelt wird und transferiert wird und an dem bin i interessiert also es interessiert mi oba de:s is jetzt für die Prüfung an sich oft net relevant. So hob i den Eindruck. Weil Prüfungen san oft mathematische Sachen relevant und (.) das inhaltlich spannende diese ganzen ä: Mikro, Makrosachen, dies eigentlich das spannende is und des interessiert mit a eigentlich wirklich voi also die Abläufe von da Wirtschaft ä:: des is hoit of bei da Prüfung eher ein kleinerer Teil, so zumindest wor jetzt amal die Erfahrung die i jetzt gemacht hob

(LZ EP, 354-366)

An dieser Stelle zeigt sich deutlich das positive Ideal eines Wissens über Wirtschaft, mit dem sich konkrete Abläufe des Wirtschaftens und deren Zusammenhänge verstehen lassen. Begrenzt wird dieses positive Ideal durch den negativen Gegenhorizont einer fast ausschließlichen Relevanz mathematischer Inhalte in den Prüfungen, die Cm eher als Mittel und nicht als Zweck der

VWL sieht. Gleichzeitig wird Mathematik hier implizit als solche kritisiert und proponiert, dass sie nicht zu einem Wissen über konkrete wirtschaftliche Zusammenhänge führen würde. Als Hilfsmittel zur Analyse wirtschaftlicher Zusammenhänge steht Mathematik dabei nicht generell in Frage, als Selbstzweck allerdings schon.

Die qualitative Verdrängung von alternativen bzw. diskursiven Herangehensweisen zur Erfassung konkreter wirtschaftlicher Zusammenhänge kommt nochmals in einem Abschnitt zur Geltung, in dem sich die Teilnehmer\_innen — stellenweise ironisierend — darüber austauschen, was im Studium als wissenschaftlich gilt:

Cm: Standardtheorie. Neoliberal und sonst gor nix, wie wenns nix anderes geben würde. Und da wird a im <<ausatmend> im(IKa)>, <<leicht lachend>> ökonomische Entscheidungen und Märkte wird sich no über so Sachen w:ie Gemeinwohlökonomie wird si nur lustig gemacht drüber>. <<ironisch lachend> A sowas gibt's aber des kann man net ernst nehmen und so>

(LZ EP, 386-392)

In dieser Sequenz zeigt sich Cms Ablehnung von Mathematik als dominantes Werkzeug im VWL-Studium besonders stark. Die folgenden Beiträge der Sprecher\_innen elaborieren dieses Thema in belustigter Form weiter: „Kann ma keine Rechnungen rechnen“ (LZ EP, 404). „Genau. Des is non et, genau. Da kann ma ka ganze Tafel voller Funktionen aufzeichnen, des is net ernst zu nehmen“ (LZ EP, 407). Die geteilte Orientierung des Verdrängungsmomentes anderer Inhalte durch Mathematik wird darin unterstrichen. Das generierende Muster dieser Belustigung ist, dass allein mathematische Methoden und Herangehensweisen an wirtschaftliche Themen von den Professor\_innen und Dozent\_innen für gültig erklärt werden, was den Sprecher\_innen absurd erscheint. Durch die Nennung eines alternativen ökonomischen Ansatzes („Gemeinwohlökonomie“) wird außerdem deutlich, dass es Alternativen zur aktuell gelehrtten Theorie gibt, die aber, weil sie die Kriterien der mathematischen Formulierung verfehlen, nicht als wissenschaftlich anerkannt werden. Mathematische Formulierungen gelten also als einziger Maßstab für Wissenschaftlichkeit. Diese qualitative Verdrängung anderer Inhalte zeigt sich nochmals sehr deutlich in einer Kritik Afs an der Verschleierung von impliziten Gesellschaftstheorien durch mathematische Modelle in der Passage *Studium*:

Af: Gesööschoftstheorien [die] dahinterstengan;=und ned nur irgendwöche (.) mathe matischen Gleichungen;==und irgendwöche (.) Funktionen und Graphen (die s-) dänn (.) di::e Wööd erklärn soin

(LZ S, 87-96)

Hier dokumentiert sich ein positives Ideal der Explikation impliziter gesellschaftstheoretischer Annahmen mathematischer Modelle. Diese findet allerdings erst in späteren Phasen des Studiums statt, in den Schwerpunkten *Kulturgeschichte* oder *Sozialphilosophie*. Allerdings wird auch diese Möglichkeit der Reflexion durch eine ausschließliche Anerkennung mathematischer Theorien und Inhalte durch die Professoren eingeschränkt:

Bm: [...] jo wie du sogst;=es wird so (.) klor getrennt,=und aa wos mir aufgfoin is,=bei de (.) bei de Vau We Ell Professoren,==dass de einfoch sogn jo wenn des jetzt ned irgendwie (.) ä- ä::h hochmathematisch is;=dänn ä::h (.) oder wenn des do (mehr)-

Af: L Dänn is=s ned wisschoftlich;

(LZ S, 109-116)

Damit zeigt sich ein negativer Gegenhorizont der geforderten Explikation der Annahmen mathematischer Modelle: Selbst wenn man sich innerhalb des Studiums mit selbstgewählten Alternativen beschäftigt, die den eigenen Interessen entsprechen, werden diese nicht als wissenschaftlich anerkannt. Ganz konkret findet sich diese Kritik in der Passage *Facebook*, in der die Sprecher\_innen über Themen wie *Work-Life-Balance*, Geld, Freizeitgestaltung und Facebook sprechen. Im Gespräch über steigende Lebenskosten bei gleichbleibenden Einkommen vermutet Dm einen solchen Zusammenhang, „dass die Einkommen (.) sehr gering gstiegn san, (.)“ (LZ FB, 146), während andere Lebenskosten stark gestiegen sind. Doch trotz dieser Vermutung kann Dm diesen Zusammenhang statistisch nicht beweisen: „i känn des jetzt ned statistisch be:- bewertn;=oder nochfoi- oiso: (.) s- beweisn; (.)“ (LZ FB, 142-144). Ohne diesen statistischen Beweis wird die Überlegung also hinfällig, als wahr zählen nur statistische Daten in korrekten Zusammenhängen. Darin befolgt Dm auf konjunktiver Ebene dem zuvor kritisierten mathematischen (hier genauer: statistischen) Maßstab für valide Aussagen.

Dieser Typ der Kritik an Studienstrukturen und -inhalten vor dem Hintergrund der Basistypik *Mathematik ist notwendige Grundlage des VWL-Studiums* findet sich auch in der Gruppe **Wien Heiße Wiese (WHW)**. In der Eingangspassage thematisieren die Sprecher\_innen ihre Studienmotivation und den Studienbeginn, wobei sich relativ zügig eine Kritik am Formalismus und mangelnden Realitätsbezug der VWL anschließt: Der Studienalltag im VWL-Bachelor ist intellektuell – mit Blick auf ein Verständnis konkreter Wirtschaftsprozesse – wenig befriedigend und erschöpft sich meist in reinen Rechenoperationen. Kritische und reflexive Fragen werden mit Verweis auf die zu bewältigenden Studieninhalte unterbunden. Ein erster *inhaltlicher* Kritikpunkt zielt, direkt zu Beginn der Eingangspassage, auf VWL als formal-mathematische Disziplin:

Cf: (.) a:h halt jetzt (au)ch aa Soziologi:e; (.) teilweise gmacht hab;=oder halt Philosophievorlesungen; (.) also (.) (hab=ebm) (.) (hab-) (.) (hoid aa) irgendwie (no a) Vertief(ung) oder so; (.) wo i::=s halt dann ned so ganz versteh warum sich da die Ökonomi::e s:o abgrenzt von den Sozialwissenschaften; (.) a:hm: (.) weil i ned find dass des wos Formales sein sollte; (.) weil man (.) zum Beispü (.) Individuen ned vorschreiben kann (.) @rational zu sein@; (1) °eher so°; (.) des is so a grobe Zusammenfassung.

(WHW EP, 88-99)

Diese Aussage folgt auf Cfs Ausführung, dass ihr Zugang zur VWL zunächst ein eher politischer gewesen sei, um „(.) des System zu verstehen,=weil i=s irgendwie (doch als sea::) (.) ausschlaggebend empfind;=wenn man darin lebt,==aa zu wissen was es is, (.)“ (WHW EP, 52-55). Gleichzeitig fiel ihre Studienwahl auf das Fach VWL, weil sie gerne mathematisch arbeiten will. Mit

dieser Aussage erklärt sie nun Mathematik in der VWL selbst zum Problem und als etwas Störendes, wobei diese Reflexion allerdings erst durch ihren Hintergrund in den Disziplinen Soziologie und Philosophie möglich wird. Das Studium der VWL selbst befähigt in diesem Sinne nicht zu einer solchen Reflexion. Dieser Kritikpunkt wird anschließend von Bm bestätigt, der auf einer abstrakt-theoretischen Ebene in dieselbe Richtung argumentiert. Bm erweitert die Kritik am formalen Vorgehen der VWL, indem er ausführt, dass eine mathematische Untersuchung wirtschaftlichen Verhaltens nicht an tatsächliche wirtschaftliche Prozesse herankommt:

Bm: oder wie ma=s im Bachelor lernt;==eigentlich;=**nur dieses Formale da is**,=aber irgendwie (.) koa substanzielle Diskussion über (.) ja; (.) das sind vielleicht andere Lebensgrundlagen; (.) (die ja Gesellschaft (.) und Leut die darin leben eigentlich brauchen und <ea> des owa dort irgendwie sehr stark (.) abstrahiert wird; wenns überhaupt vorkommt

(WHW EP, 131-139)

Somit wendet sich diese Kritik direkt an die Studieninhalte bzw. das wissenschaftliche Vorgehen der VWL. Das positive Ideal eines Verstehens und Wissens über die konkreten „Lebensgrundlagen“ wird im VWL-Studium durch ein formal-mathematisches Vorgehen begrenzt. In diesem Rahmen lassen sich grundlegende Fragen zum Wirtschaften nicht klären: etwa die lebensweltlichen, konkreten Bedürfnisse von Menschen, die sich in Zahlen („stark (.) abstrahiert“) nicht ausdrücken lassen. Grundlegende Fragen des Wirtschaftens tauchen also nur in abstrakter Form auf, „wenns überhaupt vorkommt, (.) oder einfach nur in irgendwelche Nutzenfunktion@en;@=<ea>(.) °di::e° des schön erklärn;=oder vielleicht net;“ (WHW EP, 139-142). Nachdem zuvor deutlich wurde, wie sich in einigen Gruppen eine Kritik an mathematischen Ansätzen im Allgemeinen dokumentierte, wird diese Kritik hier konkret: Die im Studium erlernten Nutzenfunktionen können aus Sicht von Bm in ihrer mathematischen Form wenig über tatsächliches Wirtschaften aussagen. Damit findet sich hier in Bezug auf Mathematik zusätzlich zur Kritik einer qualitativen Verdrängung anderer Ansätze eine erkenntnistheoretische Kritik an einem mathematischen Vorgehen in der VWL. Es dokumentierten sich also insgesamt – mit Blick auf die Kritik an den Studieninhalten – folgende Orientierungen:

- Mathematik sollte Mittel zur Untersuchung wirtschaftlicher Phänomene, kein Selbstzweck sein.
- Mathematik verdrängt als Maßstab für valide wissenschaftliche Forschung auch qualitativ andere mögliche Ansätze.
- Mathematik verdeckt implizite Annahmen in den verwendeten Modellen.
- Das VWL-Studium befähigt nicht zur Reflexion der verwendeten Modelle und Theorien und die Modelle selbst werden als zu abstrakt und formal wahrgenommen, um konkrete wirtschaftliche Lebensgrundlagen einer Gesellschaft zu beschreiben und zu diskutieren.

Dieser Umstand wird auch im folgenden Abschnitt thematisiert, der den studentischen Umgang mit einem für sie weitestgehend realitätsfernen Studium beschreibt.



### 4.3 Realitätsfernes Studium

Eine weitere kollektiv geteilte Orientierung, die auf Grundlage unserer Erhebung als für den Erfahrungsraum VWL-Studium typisch gelten kann, lässt sich wie folgt zusammenfassen: *Zwischen dem VWL-Studium und der Welt ‚da draußen‘ herrscht eine Kluft, die von Studierenden überbrückt werden muss.* Die Beziehung zwischen dem VWL-Studium und der Außenwelt ist demgemäß ungeklärt: Weder erhellt das Studium, was es mit der Welt und wirtschaftlichen Prozessen zu tun hat, noch helfen realweltliche Kontexte dabei, eine Brücke zum volkswirtschaftlichen Studium zu schlagen. Zwischen diesen beiden Polen eingelassen sehen sich Studierende dazu aufgerufen, selbst eine Vermittlung anzustrengen. Sie scheinen es als stillschweigende Notwendigkeit zu begreifen, eine Minderung oder gar vollständige Überbrückung der Kluft herbeizuführen. Dabei ließen sich für die Kluft wie auch für die studentischen Überbrückungsversuche drei verschiedene Ausprägungen finden: die epistemische, die praktische und die politisch-moralische. Wenngleich sich für diese Basistypik Ansatzpunkte in allen Gruppen finden ließen, sollen die drei Fälle im Folgenden am Beispiel von je zwei Gruppen näher beleuchtet werden. Die hier rekonstruierte Bezogenheit des Typischen auf fachspezifische Inhalte eines Studiengangs unterstreichen, dass es sich auch bei dieser Basistypik um eine weitere Bildungsmilieutypik handelt.

#### 4.3.1 Epistemische Kluft

Was die Gruppe **Mannheim Orangensaft** neben ihrem Engagement in der lokalen VWL-Fachschaft eint, ist eine erkenntnisgeleitete Studienmotivation: Sie studieren, um zu wissen und verstehen zu lernen. In der fachspezifischen Dimension sind sie auf ein Wissen über das Funktionieren ‚der Wirtschaft‘ aus. Gemeint sind dabei stets *reale* ökonomische Prozesse. Aus ihrer gemeinsamen Gremienarbeit ist es die Gruppe gewohnt, viel über ihr Studium zu diskutieren. Entsprechend verlagert sich das Gespräch recht schnell von formalen Aspekten des Studiums und dessen Aufbau zu konkreten Problemlagen und neuralgischen Punkten, die mitunter hitzig diskutiert werden.

In der Passage *Annahmen hinterfragen* kritisieren die Gesprächsteilnehmer die Tatsache, dass implizite Vorannahmen der zu lernenden Inhalte von den Dozent\_innen nicht hinreichend eingeführt werden. Insbesondere die Nichtthematisierung der Normativität impliziter Vorannahmen wird problematisiert. So kommt Am, der das Gespräch prägt und immer wieder anfacht, auf ein Buch der Psychologen Kahnemann und Tversky zu sprechen, das er sich im Selbststudium angeeignet hat. Die Studie zieht einige der grundlegenden Annahmen ihrer Lehrinhalte (etwa jene der Erwartungsnutzentheorie) in Zweifel. Am bringt in diesem Zusammenhang seine Empörung zum Ausdruck, bislang nicht über diese Sachverhalte aufgeklärt worden zu sein. Nachdem Fm und Bm diese Empörung validiert haben, resümiert Em, dass man nach vier Semestern VWL-Studium einräumen müsse, dass „dass das (.) ä:::h (.) Fach Vau Wee Ell (.) nicht sehr realitätsnah is;“ (MO AH, 220-221). Neben Am validieren auch Cm und Fm explizit mit der knappen Anmerkung ‚sehr abstrakt‘. Am deutlichsten tritt diese Diagnose in der Auseinandersetzung mit dem mathematischen Schwerpunkt des Studiums und der Klausuren zutage. Auch hier propo-



niert Am wieder: „[W]ir ham aber über Seiten, (.) nur umgeformt;=hatt ich das Gefühl;=wir haben da keine ökonomische Intuition gegeben“ (MO AH, 427-428). Mit der ‚ökonomischen Intuition‘, die bis auf Bm alle Gesprächsteilnehmer vermissen, ist die Bezogenheit von abstrakten Modellen zu konkreten Sachverhalten und Zusammenhängen gemeint. Gerade diese Bezogenheit gerät ins Hintertreffen, wenn etwa in der Klausur vor allen Dingen mathematisch umgeformt werde: „[Am:] also=in=einer Klausur wurde irgendwie >> nur das Umformen abgeprüft;=aber was (.) >> liegt da hinter dem Modell;=wurde in den e-ersten beiden >> Aufgaben; (.) kannste nich sagen; (.) da ham wir nichts dazu geschrieben;“ (MO AH, 488-492). Das reine Prozessieren mathematischer Rechnungen klärt gerade nicht die Hintergründe und Bezüglichkeiten von Modellen zur Realität und zu ökonomisch-wissenschaftlichen Gedanken über dieselbe. Als positiver Gegenhorizont wird zum Ende der Passage hin das Kriterium der „empirische[n] Evidenz“ (MO AH, 511) eingebracht, das zumindest zwei weitere Sprecher validieren.

Die Empörung der Gruppe rührt somit zum einen daher, dass das Studium sich in ihrer Wahrnehmung oft in der reinen Theorie erschöpft, ohne irgendwelche Bezüge zur Realität herzustellen. Zum anderen kritisieren sie, dass das wenige, was ihnen vermittelt wird, ohne jegliches Hintergrund- oder Kontextwissen daherkommt. Somit sehen sie sich einem Studium gegenüber, das ihnen nicht nur nicht dabei hilft, Realität verstehen zu können, sondern auch das wenige, was sie lernen, nicht hinlänglich verstehen lässt. Damit tut sich eine Kluft zwischen dem Wissen des VWL-Studiums und dem über reale ökonomische Zusammenhänge zu Wissenden auf, die einen immanent *theoretischen* Charakter hat. In Anbetracht dieser Unzulänglichkeiten ihres Studiums verhandelt die Gruppe im unmittelbaren thematischen Zusammenhang Möglichkeiten der Überbrückung der soeben beschriebenen epistemischen Kluft.

Bm, der im Gesprächsverlauf immer wieder die provokanten Positionen von Am relativiert, entgegnet der Diagnose der Realitätsferne des VWL-Studiums, dass dieses dazu befähige, auf eine bestimmte Art zu denken, die sich dann auf tatsächliches Wirtschaften anwenden ließe: „Mhm; (.) a- aber ich- ich hab ja immer die Hoffnung quasi (.) dass ähm (.) dass es (.) quasi dass es die Annahmen,=die Realitätsferne (.) wert is,=um die Grundzusammenhänge verstehen zu können,=um dann damit (.) Sachen machen zu können,=sensibilisiert zu sein,=oder zumindest diese (.) diese Denkweise zu haben,=dass man das praxis(.)nah anwenden kann;“ (MO AH, 242-243). Er und der diese Proposition validierende Em hegen somit die Hoffnung, mit dem großen Maß an Abstraktion der VWL-Inhalte einen Blick für Grundzusammenhänge gewinnen zu können. Diese Hoffnung wird dicht gefolgt von drei weiteren möglichen Vorteilen der Realitätsferne – zuletzt nennt Bm den Gewinn einer Denkweise, die man praxisnah anwenden könne. Diese Proposition wird von Em anschließend um eine zeitliche Komponente erweitert: „*Später* irgendwann anwenden kann“ (MO AH, 258; Herv. d. Verf.). Die Überbrückung der theoretischen Kluft wird hier mit einer auffallend *vagen* Hoffnung angestrengt, dass sich der Abstraktionsgrad *später* irgendwann bezahlt machen wird. Und diese Hoffnung entlässt Bm und Em in der Gegenwart in eine *passive, abwartende Haltung*. Der Überbrückungsversuch besitzt somit eine implizite Zeitlichkeit: Man hofft darauf, dass die Sinnhaftigkeit der heutigen Kluft in einer unbestimmten

Zukunft verständlich würde. Dabei tritt die Verortung der Kluft auf einer theoretischen, gedanklichen Ebene erneut zutage, wenn Bm in der Folge unterstreicht, dass es die spezifische „Denkweise“ (MO AH, 280) der VWLer\_innen sei, die sie später am Arbeitsmarkt von anderen Absolvent\_innen unterscheide (vgl. Kapitel 4.1.4).

Der zweite in der Gruppe gefundene Überbrückungsversuch teilt zwar die Grundorientierung eines theoretischen Charakters des zu Überbrückenden, unterscheidet sich jedoch stark im konkreten Umgang. So gehen Am und Dm den Weg eines akademischen Engagements in einer lokalen Initiative zur Pluralisierung der Lehre. Sie sehen sich in der Überbrückung als *Akteur\_innen* eines Veränderungsprozesses gefragt, in dem sie *aktiv* werden müssen, um überhaupt auf eine Überbrückung der Kluft hoffen zu können. Die Zeitlichkeit dieses engagierten Habitus ist zudem ein gegenwartsorientierter: Beide versuchen, durch konkretes Handeln in der Gegenwart das Überbrückungsproblem zu lösen. Zielbereich dieses Handelns ist eine Gestaltung der ökonomischen Lehre, die zu einem Verständnis von Welt befähigt.

Eine zweite Gruppe, aus der die Typologie einer epistemischen Kluft rekonstruiert werden konnte, ist **Köln Innenhof**. Im Verlauf des Gespräches wird deutlich, dass, obwohl sich beide aus vollkommen unterschiedlichen Motivationen für ein VWL-Studium entschieden haben, sie mit dem gleichen Grundproblem umzugehen haben: dass sie dort eben nicht das lernen, was sie ursprünglich lernen wollten. Ihre unterschiedlichen Motivationen und die korrespondierende Enttäuschung entsprechen der Typologie der epistemischen Kluft in Bms Fall und der praktischen Kluft in Ams Fall.

Während der ersten Stunde ihres Gespräches diskutieren die Studierenden verschiedene Module der Einführungsphase ihres Studiums. Als die diversen obligatorischen Module aus dem BWL-Bereich thematisch werden, zeigt sich Bm zunehmend wütend und konstatiert mehrfach, dass diese Module in einem VWL-Curriculum nichts zu suchen hätten. Mehrfach betont er sein Interesse für ‚typische‘ VWL-Module, darunter insbesondere makroökonomische, in deren Richtung er sich in höheren Semester zu spezialisieren gedenkt. Seine Motivation für diese Fächer im Besonderen und für VWL im Allgemeinen wird getragen von dem Wunsch, reale ökonomische Prozesse verstehen zu lernen: „[W]ie hängt das:: ä:h (.) die Wirtschaft eben auf dem hohen:: Level zusammen(=halt) (is ds-) (1) hat einen wichtigen Faktor in meiner (Ent)scheidung;=wirklich;=abgesehen von dem Ha Ich Kanns Und Du Nicht;=@(1)@ “ (KI MM, 12-16). Neben einem Überlegenheitsgefühl gegenüber seinen früheren Klassenkamerad\_innen ist Bms Studienentscheidung von dem Interesse getragen, reale ökonomische Zusammenhänge auf makroökonomischer Ebene verstehen zu lernen. Auch in Bms Fall kommt somit der Wille zum Tragen, etwas über ökonomische Phänomene lernen und wissen zu können. Diese epistemische Motivation wird zum einen von obligatorischen BWL-Modulen und zum anderen, wie er ausführt, von methodenorientierten Modulen im Grundlagenbereich enttäuscht, die jeglichen ökonomischen Bezug, bzw. Hintergrund vermissen lassen.

Um diese auf seine ursprüngliche Studienmotivation bezogenen Mängel zu überwinden, entwickelt Bm eine Strategie des Hoffens auf die Zukunft. Entgegen der ähnlichen Strategie des Mannheimer Bms richtet sich seine Hoffnung jedoch nicht auf den möglichen Nutzen einer Einlassung auf zunächst unbefriedigende Studieninhalte, sondern auf die curricularen Veränderungen in höheren Semestern. Nach einer engen Einführungsphase von ca. 3 bis 4 Semestern verspricht die Ausgestaltung des Kölner Studiengangs in höheren Semestern eine größere Wahlfreiheit, die neben bestimmten Modulen auch Praktika und Auslandsaufenthalte eröffnet (vgl. auch Kapitel 4.4). Mit diesem erweiterten Möglichkeiten- und Spezialisierungsspektrum in Aussicht ist es Bm heute möglich, die obligatorischen Module zu absolvieren, auch wenn diese ihn in ihrer Mehrzahl nicht in seinem Anliegen befriedigen, ein Wissen über reale ökonomische Prozesse auszubilden.

#### 4.3.2 Praktische Kluft

In direkter Gegenüberstellung entschied sich Am aus der Gruppe **Köln Innenhof** aus völlig anderen Gründen für ein Studium, die – nachdem auch sie enttäuscht werden – zu einem für das VWL-Studium typischen Phänomen führen, das wir praktische Kluft nennen. In der Passage *Mikro vs. Makro* kommen die beiden Gruppenmitglieder explizit auf ihre Studienmotivationen zu sprechen. Am fasst seine Position wie folgt zusammen:

Am: Ja;=ich woll- (.) ich hab mir halt irgendwann überlegt (1) irgendwann:: brauchst du ja n=Job, (.) und ä:h (.) um flexibel (.) ä:h (.) entscheiden zu können, (.) einigermaßen,=und ä:h gutes Geld zu verdienen,=brauchst du ja ne gute (.) A- Ausbildung; (1) deswegen brauchst du n Master; (.) fürn Master brauchst n Bachelor; (.) und (.) welcher (.) Bachelor liegt dir, (.) womit kommst du << eher in die Wirtschaft als mit << was anderem, (.) dann: ja wohl was **Wirtschaftswissenschaftliches**; (.) und immerhin is das ja: mathematisch,=und mathematisch kann ich, (.) tada

(KI MM, 32-46)

Am führt dann in der Folge aus, dass er sich eigentlich für einen BWL-Studiengang immatrikulieren wollte, dafür aber nicht die nötigen Voraussetzungen mitbrachte. Die Voraussetzungen des VWL-Bachelors hingegen erfüllte er. Zusammengenommen entschied sich Am für das VWL-Studium somit wegen (1) seines Wunsches, eines Tages einen gut bezahlten Job antreten zu können, und (2) den formalen Voraussetzungen der vor diesem Hintergrund in Frage kommenden Studiengänge. Im Verlauf seiner Studierenerfahrung stellt er sodann fest, dass ihn die fachspezifischen Inhalte keineswegs interessieren. So scheint zwischen den VWL-Studieninhalten und seiner ursprünglichen Motivation der Qualifizierung für einen Job keinerlei Verbindung zu bestehen. Dennoch weiß er, dass der Abschluss gleichsam eine notwendige Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt darstellt. Dies kommt in der folgenden Sequenz zum Ausdruck, die auch die grundlegende motivationale Differenz der beiden Gesprächsteilnehmer beinhaltet:

(KI MM, 62-75)

Eine ähnliche Strategie findet sich in der Gruppe **Frankfurt Big Four**. Sehr früh im Verlauf des Gespräches kommen die drei Sprecher\_innen auf den Zweck ihres Studiums zu sprechen. Eingeleitet wird diese Passage *Studienzweck* durch eine Auseinandersetzung mit der Beziehungslosigkeit zwischen Studium und späterem Beruf:

Am: ich hab mit vielen Leute drü- darüber gesprochen und die habens größtenteils eigentlich bestätigt; (.) klar die Grundlagen, Begriffe, sowas müssen wir schon- in unseren späteren Berufen wahrscheinlich schon kennen, (.) aber (.) irgendwelche, abstrusen

74

## „Ohne Effizienz geht es nicht“

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre

---

Modelle von; der- auf der ganzen Welt gibt es zwei Länder und jetzt berechnen wir  
mal über sechs Stunden, (2) dass- (n Witz)

Cf: |  
|Ja. (.) die ganzen Theorien, die wir hier lernen,  
|  
Bf: |//mhm//  
Cf: kann man ja eh nicht anwenden.

(FBF SZ, 1-18)

Am proponentiert, dass man mit dem im Studium Gelernten später im Beruf nichts anfangen könne. Diese Behauptung wird gestützt durch Erfahrungen und Beziehungen in Arbeitskontexten. Die spezifische Eigenschaft des Studiums, die es unbrauchbar zu machen scheint, ist dabei das Maß an Abstraktion ‚abstruser Modelle‘, die nichts mit der realen Welt zu tun haben. Bf und Cf validieren diese Einschätzung. Letztere schließt pointiert mit dem Urteil, dass man die Theorien des Studiums „eh nicht anwenden“ (FBF SZ, 18) könne. Damit ist eine Kluft zwischen den theoretisch-abstrakten Studieninhalten und dem späteren Berufsleben eingeführt. Letzteres ist der Zielbereich des Studiums und bringt bestimmte Anforderungen an die Studierenden mit sich. Insbesondere den *praktischen Anforderungen* konkreter Handgriffe im Arbeitsalltag wird das Studium nicht gerecht. Deswegen, so Am, wäre der Arbeitsplatz selbst ohnehin der beste Studienplatz. Weil das Studium praktisch unnütz ist, steht es der Entfaltung der benötigten Fähigkeiten gar eher im Wege. Dennoch muss man das Studium abschließen, um das am Arbeitsmarkt geforderte Zeugnis vorlegen zu können:

Am: also ob ich jetzt am Ende mit einem Bachelor hier (.) rausgehe oder vor (.) einem Jahr  
gesagt hätte; ich geh jetzt weg, macht für meine Ver- ä: für meine Tätigkeit, glaub ich  
später keinen Unterschied  
|  
Cf: |//mhm//  
|  
Bf: |//mhm// °Man brauch nur den Abschluss in dem  
Sinne°. ja.  
|  
Am: |Ja. (.) also ich ä: - genau.

(FBF SZ, 45-57)

Mit der Reduktion des Studiums auf das Abschlusszeugnis werden auch die Inhalte irrelevant (vgl. Kapitel 4.1). Die primäre Orientierung der drei Gruppenmitglieder ist es nicht, Studieninhalte zu verstehen, sondern einen für den erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geforderten Studienabschluss zu erlangen.

Im Spannungsfeld einer Notwendigkeit des Studienabschlusses und der Unbrauchbarkeit des Studienverlaufes entscheiden sich die drei Sprecher\_innen für eine pragmatische Lösung: So versucht etwa Am, „in den Sommersemesterferien möglichst viele Praktika zu machen“ (FBF SZ, 30-31). Schon in der Eingangspassage berichtet er begeistert davon, dass er recht früh im Studium bemerkte, wie er mit immer weniger Lernaufwand ein bestimmtes Level von Klausurer-

gebnissen halten konnte. Die gewonnene Zeit wiederum nutze er für diverse Nebenjobs. Teilweise unterhielt er parallel drei Beschäftigungen. Weiterhin berichtet er lebhaft von seinen Optimierungsstrategien, die es ihm erlaubten, den Aufwand noch weiter zu minimieren: Videoübertragungen von Vorlesungen oder aber Lerngruppen mit engagierteren Kommiliton\_innen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Wenngleich auch Bf und Cf von Nebenjobs berichten, in denen sie die praktische Erfahrung sammeln, die ihnen im Studium fehlt, gehen sie nicht auf dieselbe Weise pragmatisch mit dem Studium um wie ihr Kommilitone. Das liegt jedoch nicht an der grundlegenden Orientierung, die alle drei teilen, sondern vielmehr an dem Mut, auch tatsächlich ihr gemäß zu entscheiden. So berichtet Cf vom Vorlesungsbesuch einer mikroökonomischen Veranstaltung: „ich weiß auch nicht warum;=es war total **verschwendet;=aber irgendwie hatt ich Angst** was zu verpassen“ (FBF LV, 31-33). Diese Angst dokumentiert sich auch in der Diskursorganisation selbst: Hier tut sich Am stets als mutiger Mann hervor, der das Gespräch mit pointierten Thesen und Erzählungen dominiert, während Bf und Cf eher zögernd und schüchtern agieren.

Als Umgang mit der Kluft zwischen dem Studium und dem späteren Berufsleben wählt die Gruppe eine habituelle Strategie. Die Mitglieder arbeiten nicht etwa daran, das Studium selbst zu verändern und es praxistauglicher zu machen. Ebenso wenig nehmen sie eine Anpassung ihrer Orientierungen vor, etwa durch eine Angleichung an das dort Angebotene. Vielmehr arrangieren sie ihren Studienalltag so, dass er ihrem eigentlichen Ziel – dem Einstieg in den Arbeitsmarkt – nicht im Wege steht. In der möglichst effizienten Ausgestaltung des Alltages bilden sie so sukzessive einen Habitus aus, der ihnen wiederum bei ihrem eigentlichen Studienanliegen von Nutzen sein wird. Dafür integrieren sie (1) praktische Arbeitserfahrungen außerhalb der Universität mit (2) einer Reduktion des Studienaufwandes und (3) der Wahrnehmung von karrieredienlichen Angeboten auf dem Campus. Zu letzteren gehören insbesondere die Besuche von Veranstaltungen des *Career Centers*, wie etwa Gespräche mit potentiellen Arbeitgeber\_innen an Messeständen im Hörsaalgebäude (vgl. Abbildung 1).

### 4.3.3 Politisch-moralische Kluft

Die Gruppe **Wien Heiße Wiese** argumentiert in der Passage *Politik und Realität* vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen mit Lehrenden, dass das VWL-Studium implizit wie auch explizit eine ‚ideologische‘ Funktion erfülle, da gerade in Einführungsvorlesungen ein politökonomisches Verständnis vermittelt werde, das dem der herrschenden gesellschaftlichen Ideologie entspreche. Zentral ist hierfür die Position der Lehrenden, die in der Festlegung der Inhalte der Kurse eine machtvolle Rolle einnehmen, diese aber entweder nicht reflektieren bzw. als solche wahrnehmen würden. Oder sie werfen ihnen vor, in einem scheinbar ‚un-politischen‘ Agieren der herrschenden politideologischen Weltanschauung Vorschub zu leisten. Das VWL-Studium wird vor diesem Hintergrund von den Studierenden als spezifischer Ausdruck politökonomischer Herrschaftsverhältnisse interpretiert. Eine geteilte Problemstellung für kritische Studierende mit einem politökonomischen Zugang stellt demnach der Vorwurf (und die explizite Sanktionierung)

## „Ohne Effizienz geht es nicht“

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre

---

einer politischen Motiviertheit bzw. eines politischen Argumentierens durch Lehrveranstaltungsleiter\_innen dar. Dieser Vorwurf wiegt deswegen besonders schwer, weil er auch gegen ein objektivistisches Wissenschaftsbild der VWL elaboriert wird, in dessen Rahmen die Prämisse der Werturteilsfreiheit zentral ist:

Cf: (.) << also so schreiben (.) können=S net. (.) also << <ea> und(=er=dann) (.) ihre (queren)  
Bm: |  
|  
|  
Am: |  
|  
| Sie brauchen ein Modell;  
Cf: (.) (( )) so::; (.) das is halt keine  
|  
?m: |  
|  
Cf: Wissenschaft,=das is- Sie machen Politik und keine Vau Wee Ell, (.) und dann zitieren Sie  
noch  
Bm: |  
|  
Cf: den Schulmeister? (.) das is auch kein Ökonome;=warum glaubm Sie is er jetzt in der @Aa  
|  
Bm: |  
|  
Cf: Kaa;@ (.) so; (.) er wollt schon immer eher  
|  
Bm: |  
|  
Cf: Politik machen @als Vau Wee Ell;=und bin duat  
|  
Bm: |  
|  
Cf: gsessn und hab ma gedacht so Alter was@ (1)  
|  
Bm: |  
|  
Cf: what? (.) geht jetzt ab;=eigentlich;  
(WHW PR, 41-74)

Die drei interviewten Personen imitieren in dieser Sequenz einen Lehrenden, dessen Grundhaltung dadurch beschrieben wird, dass ‚VWL‘ klar von ‚Politik‘ zu trennen sei und ‚ein Modell‘, also formale Modellierung, eine zentrale und notwendige Voraussetzung für die Zugehörigkeit zu dieser Disziplin sei. In der Reflexion der Anwendung von rationalen Optimalitätserwägungen für die effiziente Entlohnung im Fach Unternehmensführung dokumentiert sich dabei die Wirkmächtigkeit des Rationalitätskalküls in der wirtschaftlichen Praxis. Dieser Umstand wird emotional geladen problematisiert: „Scheiße, und das wird halt wirklich so angewendet und du denkst halt so fuck“ (WHW PM, 567-69). Durch einen isolierten Fokus auf Rationalitätskalküle, den die Gruppe vor allem in Einführungsvorlesungen als unreflektiert vermittelt erfährt, sehen sie durch das VWL-Studium auf persönlicher Ebene ihre moralische Integrität herausgefordert. Es besteht

somit eine moralische Kluft zwischen den Forderungen, die an das Studium der Volkswirtschaftslehre als politischer Ökonomie gestellt werden, und der Einübung eines strikt auf ökonomische Effizienzkriterien getrimmten ökonomischen Denkstils.

Eine ähnliche moralische Kluft dokumentiert sich auch in der Diskussion der Gruppe **Köln Kekse**. Beide Gruppenmitglieder teilen die moralische Haltung, dass sie in der Gesellschaft eine soziale Verantwortung übernehmen wollen. Aus diesem Grund sind auch beide in karitativen Vereinigungen aktiv und zeigen damit soziales Engagement. Aus einer moralischen Perspektive wird hier propioniert, dass es für Studierende der VWL schwierig sei, ihre eigenen Lebensziele und ihr Selbstbild mit dem Bild zu vereinbaren, das Ökonom\_innen in der Öffentlichkeit zugeschrieben wird. Vielmehr gehen sie von einer impliziten gesellschaftlichen und moralischen Verantwortung der VWL bzw. von Ökonom\_innen aus, nehmen dann aber wahr, dass sich in ihrem konkreten Studienalltag für solche Überlegungen kein Platz findet. Stattdessen bestehe dieser vielmehr aus Anreizstrukturen und Annahmen, die egoistische Verhaltensweisen und Wettbewerbsorientierung begünstigen. Die Sprecher\_innen führen aus, wie sie zuletzt einem Berufsbild gegenüberstehen, das „unmoralische Tätigkeiten“ (KK SF, 125-27) beinhalte, bzw. erfordere, wie Bm es ausdrückt. Auf ähnliche Weise sieht auch Af ihre moralische Integrität bzw. die moralischen Vorstellungen ihres sozialen Umfelds durch Handlungsanreize in ihrem Studium potenziell gefährdet:

Af: Also: irgendwi::e (.) ich weiß nicht (.) ich könnte noch damit (.) leben zu kellnern um meinen Lebensunterhalt zu sichern; (.) (um) mich in meiner Freizeit dann mit anderen Dingen zu beschäftigen (.) aber die Vorstellung für irgendne: (.) Unternehmensberatung zu arbeiten wie McKinsey (.) und da andere Leute eiskalt auszunehmen: (.) is halt einfach gar nicht meine Vorstellung vom Leben; (.) oder (.) **selbst wenn ich** (es) besonders gut könnte und irgendwie mit Aktien spekulieren würde=ich glaub ich würde mich einfach schlecht fühlen; (.) ich würd mich einfach schlecht fühlen dass ich so gemein bin zu der Gesellschaft=dass ich meinen Porsche irgendwann fahre und (.) irgendwi:e (.) das is nicht mein Lebensziel auch; deswegen; (.) glaube ich=ist mir vor allem wichtig halt irgendwas mit meinen Werten zu vereinbar zu finden.

(KK SF, 103-111)

An dieser Stelle dokumentiert sich die moralische Orientierung von Af, die anschließend von Bm validiert wird. Dabei wird ein Prozess von einer idealistischen Studienwahlmotivation hin zu einer Enttäuschung über den konkreten Inhalt und das implizite Menschen- und Gesellschaftsbild ihres VWL-Studiums ersichtlich. Dieser wird auch durch die Ergebnisse von Schweitzer-Krah & Engartner bestätigt, die eine Diskrepanz zwischen den ursprünglichen Studienmotivationen und den erfahrenen Schwerpunktsetzungen und Anreizstrukturen auf konkreter Handlungsebene beinhalten (vgl. Engartner/Schweitzer-Krah 2018a, S. 5-6).

Im Umgang mit der erlebten Kluft zwischen moralischen und politökonomischen Erwartungen an das Studium und den dort erlebten Handlungspraxen und Anreizstrukturen wird die Konsequenz gezogen, dass kritische Zugänge, die ein politisches Verständnis ökonomischer Phänomene und deren Interdependenz mit politökonomischen oder historischen Kontexten ermögli-



chen, nur durch aktives Eigenengagement inner- und außerhalb der Universität möglich sei. Studierende, deren kollektive Orientierung sich im Rahmen dieser Kluft bewegt, studieren VWL aus der idealistischen Studienmotivation heraus, das Wirtschaftssystem umfassend verstehen zu können. Auf diese Weise erhoffen sie sich, aktuelle politische und soziale Problemlagen besser erkennen und lösen zu können, und sehen dies auch als zentrale Verantwortung von Ökonom\_innen. In den ersten Semestern werden sie allerdings mit einem Konzept von Ökonomie konfrontiert, das diesen idealistischen Vorstellungen diametral widerspricht. Vielmehr beschreiben die Studierenden, dass sie im Laufe der ersten Semester des VWL-Studiums dazu angehalten werden, nach ökonomischen Effizienzkriterien zu handeln und zu denken. Soziale Phänomene außerhalb der ökonomischen Sphäre werden dabei aus Sicht der Studierenden vernachlässigt. Dies wird zusätzlich durch die Erfahrung verstärkt, dass die konkrete Form der abstrakten und nicht realitäts- und/oder gegenstandsbezogenen Vermittlung von Inhalten verhindert, ein besseres Verständnis ökonomischer Phänomene auszubilden.

Vor dem Hintergrund der Entkoppelung von moralischen und politischen Kategorien in ihrem VWL-Studium können zwei zentrale Überbrückungsstrategien ausgemacht werden, die von Studierenden als Reaktion auf die Enttäuschungen der ersten Semester beschrieben werden. Die erste Strategie kann als ‚moralisches Outsourcing‘ beschrieben werden. Da Studierende ihr Studium oder die Studieninhalte als entweder amoralisch oder explizit unmoralisch wahrnehmen, können sie im Rahmen des Studiums nicht ihrer idealistischen Vorstellung eines sozial und moralisch verantwortlichen handelnden Menschen genügen. Daher werden sie dazu veranlasst, die Sphäre des VWL-Studiums von der Sphäre außerhalb des VWL-Studiums zu trennen. Moralisches und sozial verantwortliches Handeln ist dabei nur in letzterer möglich. Die zweite Strategie stellt wiederum den Versuch dar, kritische Reflexion aus dem Außen – also aus Sphären und lebensweltlichen Erfahrungen jenseits des VWL-Studiums – auf das VWL-Studium zu beziehen. Kritisches Potenzial kann, dieser Strategie folgend, nicht im Studium erlernt, kultiviert und erprobt werden und muss daher durch politisches Engagement ergänzt werden. Dabei wird die Kritik am herrschenden Wirtschaftssystem und seinen politökonomischen Machtungleichgewichten mit einer fundamentalen Kritik an ökonomischer Bildung verknüpft. In Bezug auf diese betonen die Studierenden deren ‚ideologischen‘ Charakter. Konsequenterweise sind viele Studierende, die eine moralisch-politische Kluft beschreiben und eine politisch aktive Überbrückungsstrategie wählen, oft in kritischen Studierendeninitiativen, wie etwa dem Netzwerk Plurale Ökonomik e. V., aktiv.

#### 4.4 Tunnelerfahrung und Wahlfreiheit

Als letzte geteilte Orientierung der im Rahmen dieser Studie befragten VWL-Studierenden kann die *Wahrnehmung einer in sich abgeschlossenen Phase der einführenden Grundlagenlehrveranstaltungen im Kontrast zu einer von Wahlfreiheit bestimmten Studienphase danach* dargelegt werden. Da die Grundlagenphase als eine Zeit der Orientierungslosigkeit und des Stresses erfahren wird, die nicht mit einer Wahrnehmungserweiterung, sondern vielmehr mit einer omniprä-

senten Einschränkung einher geht, schlagen wir zu ihrer Beschreibung den Begriff der ‚Tunnelerfahrung‘ vor. In den typischerweise ersten 3 bis 4 Semestern stellt sich das Studium als maximal reglementiert und fremdbestimmt dar und stellt die Studierenden sowohl kognitiv als auch psychisch und teilweise physisch vor große Herausforderungen, an denen manche auch scheitern oder an den Rand des Scheiterns gelangen. Einige der befragten Studierenden beschreiben dabei explizit als Hauptzweck dieses Studienanfangs das ‚Aussieben von Studierenden‘, was einerseits mit einer latenten Konkurrenzsituation unter Studierenden selbst einhergeht. Andererseits wird auch die hierarchische und nichtdialogische Vermittlung von Inhalten durch Lehrpersonal sowie deren standardisierte Wiedergabe im Rahmen von Prüfungsphasen als stressinduzierend wahrgenommen.

In scharfem Kontrast zu diesen ersten 3 bis 4 Semestern konnte aus dem empirischen Material eine curriculare Schwelle rekonstruiert werden, die von Studierenden als Befreiungsmoment wahrgenommen wird. Die den Grundlagenmodulen folgende Studienphase (ca. 4. bis 6. Semester) zeichnet sich insbesondere durch eine Wahlfreiheit in modularen Studienentscheidungen, aber auch durch Möglichkeiten zu Praktika und Auslandsaufenthalten aus. Entscheidend für die in diesem Kapitel dargelegte Basistypik ist also die Organisation des Studiums, seine Taktung und Strukturierung. Durch diese Organisation wird der Tunnel ‚gebaut‘. Gleichwohl zeichnet sich der Grundlagenbereich durch eine gewisse inhaltliche Homogenität aus, die v. a. in einer Mathematik- und Methodenlastigkeit besteht (vgl. Kapitel 4.2). Es dokumentiert sich hier also eine *Entwicklungstypik* innerhalb einer Bildungsmilieutypik,<sup>23</sup> nach der die Einführungsmodule und standardisierten Lehrveranstaltungen der ersten 3 bis 4 Semester als unangenehme, aber unausweichliche Etappe auf dem Weg ins freie ‚Hauptstudium‘ interpretiert werden. Das Typische liegt hier in der Erfahrung einer zeitlichen Prozessstruktur des Erfahrungsraumes. Folglich entscheidet über die Zugehörigkeit zu dieser Typik auch nicht das Geschlecht oder Alter, sondern vielmehr die Verortung in einem entwicklungstypischen Stadium (z. B. Erstsemester vs. MA-Studierender). Charakteristikum der beschriebenen Tunnelerfahrung ist außerdem, dass während dieser Phase Bezüge zur ursprünglichen Studienmotivation aufgegeben werden (müssen), da diese den an sie gerichteten Anforderungen entgegen laufen (vgl. auch Kapitel 4.3). Im Folgenden wird zunächst die Tunnelerfahrung skizziert (Kapitel 4.4.1), um dann in Kapitel 4.4.2 auf die Schwellen- und Differenzenerfahrung in höheren Semestern einzugehen. Abschließend soll die damit einhergehende Wahrnehmung einer Wahlfreiheit noch durch eine Interpretation doppelter Fremdrahmung relativiert werden (Kapitel 4.4.3).

#### 4.4.1 Tunnelerfahrung in ‚gestreamlineten‘ Einführungsmodulen

In der Gruppe **Wien Café Anger** findet sich die geteilte Orientierung, dass die Module in dem Wiener Grundlagenbereich sowie die Phase insgesamt dem Zweck des ‚Aussiebens‘ und ‚Rauschmeißens‘ diene. Diese Proposition elaborieren Bm und Af in starker wechselseitiger Bezugnahme am Ende der Eingangspassage:

---

<sup>23</sup> Es handelt sich somit um eine *mehrdimensionale* Typik, vgl. Kapitel 2.5.

## „Ohne Effizienz geht es nicht“

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre

Bm: <ea::> Ä:h=<ea> **das is eigentlich**=<aa::> (1) ja;; (- 1 -) es is schon zum Aussieben von  
den  
Af: **Das=is einfach zum Aussieben;**  
Bm: Leuten;=ja,=es is (eine) Steop,  
Ym: <sup>L</sup>Mhm;  
Af: **Na;=das ham sie auch e-** (.) das ham sie (.) ähm (.) ehrlich zugegeben; (.) das  
is  
Bm: <sup>L</sup>(( ));  
Af: (einfach zum raus):  
Bm: <sup>L</sup>Echt?  
Af: Mhm, (.) weil ich (.) ä:h:m (.) da bei (.) so einem-  
Ym: <sup>L</sup>Oke;  
Bm: <sup>L</sup>Also das weiß jeder dass es zum Aussieben is;=aber es is ja nur  
mutmaßlich zum Aussieben;=offiziell ises-

(WCA EP, 403-427)

Während ihre schiere Realität nicht angezweifelt wird, dokumentiert sich in dieser Sequenz eine Unsicherheit darüber, ob die Praxis des Aussiebens von der Studienleitung auch so offen kommuniziert werde. Die Gefährdung der individuellen Möglichkeit der Fortsetzung des Studiums stellt dabei für beide Sprecher\_innen einen negativen Gegenhorizont zum angestrebten Studium mit verschiedenen Wahlmöglichkeiten dar. Damit findet sich hier eine reale Bedrohung, die in weiteren Sequenzen auch in emotionaler Sprache dargelegt wird („da war schon die Angst dabei“ (WCA EP, 182)) und die zu psychischen Stresssituationen führt (vgl. auch Kapitel 4.1.3 und 4.4.1).

In der Passage Besonderheiten der VWLer kommt die Gruppe dann abermals auf die besonderen Herausforderungen in der gemeinsam mit anderen Studienrichtungen absolvierten Studieneingangsphase zu sprechen. Mit gegenseitiger impliziter und expliziter Bezugnahme beschreiben Af und Bm diese Phase im Studium, die sie beide schon abgeschlossen haben, als psychisch sehr belastend. Es wird hier ein maximales Ausmaß an Fremdrahmung thematisiert, eine Phase, die man ‚hinter sich bringen müsse‘, die einen ‚sehr viel kostet‘ und durch die man ‚durchrutschen‘ müsse:

Bm: wenn wir das alles hinter uns gebracht haben,=mit (.) Aa (Emm) Cee;=und (1) (wo)=st  
eh schaut dasst mit aam Vierer durchrutschst, (.) a:h:m (1) wenn du das amal  
Af: <sup>L</sup>Ja;  
Bm: hinter dich hast,=das kostet dich sehr viel,=das kostet dich auch (.) a::h w:ürd ich sagen  
(.) hast du eh schon angesprochen;=psychisch sehr viel;= =also <ea:> (.) wenn du s- (.)  
nur (.) schlechte  
Af: <sup>L</sup>Mhm,  
Bm: Noten kriegst;  
Ym: Mhm,  
Af: **Wenn du weißt dass es (.) dass du=s besser kannst;**  
Bm: <sup>L</sup>Und das Gefühl hast (.) es interessiert dich nicht; (.) und du musst es lernen:

Af:

|  
└Ja;

Bm: (.) das zieht dich einfach so dermaßen runter

(WCA BVWL, 219-247)

In univoker Diskursorganisation beschreiben die Sprecher\_innen das in der Eingangsphase des Studiums Erlebte als unerfreulich bis psychisch belastend: es hindert die Motivation („das zieht einen einfach so dermaßen runter“) und läuft den eigenen Interessen zuwider. Dabei dokumentiert sich deutlich, dass es sich hier um eine geteilte Leiderfahrung handelt. Af führte die Studieneingangsphase gar an den Rand des unfreiwilligen Studienabbruches. Wie auch in der Passage *Besonderheiten der VWLer* wird in der Eingangspassage der grundsätzliche Wunsch, den studienbedingten Anforderungen zu entsprechen, also gute Noten zu bekommen und eine gute VWLerin zu werden, für die Studieneingangsphase außer Kraft gesetzt. Vor dem Hintergrund der Fremdrahmung der Einführungsphase wird konsequenterweise auch das mögliche Scheitern darin nicht als persönlicher Mangel – etwa an Lernwillen –, sondern als strukturelle Eigenschaft der Einführungssemester problematisiert:

Af: J:a;=und (.) also (.) da (.) also=<aa> (.) bei mir war das Problem dass das mir überhaupt nicht (.) liegt (.) und ich musste auch ä- (.) a::hm (.) f:ünf Mal antreten, (.) das heißt ä- bei mir wars so:, (.) also- (.) nicht weil (.) also- (.) nicht weil ich nicht gelernt hab;=oder so;=es is einfach (°(( ))°) dann war schon die Angst dabei;=und alles mögliche, ä:hm (.) weil ichs so wollte;=das Vau Wee Ell Hauptstudium, (.) ä::hm und dann hab ichs Gott sei Dank geschafft;=und jetzt schreib ich nur Einser und Zweier; (.) also: (.) und beschaff alles beim ersten Mal; (.)

Ym: └Mhm,=@(.)@

Af: also (.) das: (.) **das is dann halt noch frustrierender**

(WCA EP, 176-190)

Trotz eines erheblichen Lernaufwandes erfährt Af die Einführungssemester als extrem schwer und belastend. Sie verknüpft mit ihrer Erfahrung sogar die Emotion der Angst. Wie später auch in anderen Gruppen gezeigt wird, stellt der Moment des ‚Schaffens‘ dieser Studieneingangsphase und somit der Übertritt in das Hauptstudium mit höheren Freiheitsgraden in der Auswahl von Schwerpunkten eine emotional geladene Erleichterung dar („Gott sei Dank“ (WCA EP, 184)). Darin dokumentiert sich die curriculare Schwelle der hier thematisierten Entwicklungstypik.

Das hohe Ausmaß an Fremdrahmung und die damit einhergehende Standardisierung der Studienformate und -inhalte wird auch in den Gruppen **Linz Zahnarzt** und **Köln Kekse** thematisiert. Die monologische, kaum interaktive, hierarchische Vermittlung von Wissen über Frontalvorträge wird dabei durchwegs sehr kritisch diskutiert. In der Passage *Curricula und Bildungssystem* der Gruppe Köln Kekse dokumentiert sich die Fremdrahmung durch das ‚Unisystem‘ in der Studieneingangsphase auf zwei Ebenen: einerseits als lineare Vermittlung von Wissen und dem Erfordernis, dies zu einem bestimmten Punkt wiedergeben zu können; andererseits durch den Druck, später am Arbeitsmarkt bestehen zu können, was über eine Entsprechung der Regelstudienzeit und eine effiziente Studienorganisation zu erreichen versucht wird. Somit wird der stu-

dienbedingte Druck vor dem Hintergrund des teilweise wiederum fremdgerahmten Zielbereiches („meine Eltern sagen, das ist gut für den Arbeitsmarkt“ (KK CB, 43)) eines beruflichen Erfolges in der Zukunft weitgehend internalisiert. Af beschreibt außerdem, wie im Zuge des Durchlaufens der Studieneingangsphase auch der Wunsch nach einer kritischen Auseinandersetzung mit Studieninhalten – wenn zu Beginn überhaupt vorhanden – weitgehend zurückgedrängt wird:

Af: Aber ich finde auch (.) da: merkt man schon, da- dass der Wille nicht so da ist=also ganz oft (.) ich mein wir haben jetzt die Möglichkeit gegeben für Tutorien wo man dann (.) je nachdem (.) nur mit bis zu zehn Leuten sitzt und (.) dann (.) theoretisch die Chance hätte total viel zu lernen und gegenseitig (.) zu diskuti:eren (.) und da ist einfach keine Motivation da::: (1) die Leute sitzen da und hören sich das an, (.) wollen meistens (.) dass der Tutor das noch (.) einfach in Frontalunterricht mach (.) im Prinzip, und da seinen Monolog hält und die

Bm: |  
L °Mh°  
Af: Aufgaben vorrechnet und dann möglich schnell nach Hause; (.) anstatt ma anfangen (.) zu denken? (.) und irgendwie das wirklich aufzunehmen und weiterzuverarbeiten? (1)

(KK CB, 37-68)

Hier dokumentiert sich, wie das in der Studieneingangsphase sehr präsente frontale Vorlesungsformat mit „so ein[em] strikte[n] Arbeitsplan“ (KK CB, 43) und hierarchischer Wissensvermittlung eigenes Denken verhindert („du kriegst irgendetwas vorgesetzt, aber denkst nicht mehr darüber nach“ (KK CB, 48)). Diesem negativen Gegenhorizont zur kritischen Beschäftigung mit ökonomischen Themen wird letztlich gar angelastet, dass viele Studierende deswegen die Motivation und Fähigkeit verlieren – wenn diese denn überhaupt vorhanden war –, miteinander in Austausch zu treten. Ihre primäre Orientierung scheint gerade auch in dieser frühen Studienphase vielmehr zu sein, in Regelstudienzeit fertig zu werden und sich auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Dass die daraus resultierende und auch von studentischer Seite nachgefragte kondensierte Wissensvermittlung jedoch mit wenig Freude verbunden ist, unterstreicht Af in der Äußerung, dass ihre Kommiliton\_innen ‚schnell wieder nach Hause‘ wollten. In der Metapher des ‚Nach-Hause-Könnens‘ dokumentiert sich dabei eindringlich die mangelnde Bereitschaft zum kritischen Denken und zur zeitintensiven Reflexion, die im Rahmen der Studieneingangsphase nicht kultiviert, sondern eher behindert wird.

Diese Kritik an der einseitigen Form der Wissensvermittlung und den kommunikativen Aspekten des Grundlagenstudiums findet sich auch in der Gruppe **Linz Zahnarzt**, hier bereits in der Eingangspassage und in direkter thematischer Verknüpfung zu der Prüfungserfahrung:

Cm: in diesen ganzen Vorlesungen eigentlich es wird über nichts diskutiert, es wird eigentlich nur, es ist nur (.) ein Sender und viele Empfänger und es ist net wechsel-, es ist kaum wechselseitig und es wird hoit nix hinterfragt und es ist eigentlich nur ne-  
oklassische <lachen>

Bm: ↳Standard(theorie)

(LZ EP, 378-384)

In univoker Diskursorganisation elaboriert die Gruppe vor dieser Sequenz zunächst die Proposition eines von realen Prozessen weitgehend abstrahierenden, mathematischen Studiums, in dem es vor allen Dingen darauf ankomme, auswendig zu lernen (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2.3). Cm bringt die Lernerfahrung des Auswendiglernens sodann unmittelbar in einen thematischen Zusammenhang mit der kommunikativen Struktur von Vorlesungen, in denen ‚über nichts diskutiert‘ würde, sondern lediglich neoklassische Standardtheorie emittiert würde. In der Metapher des Senders bzw. der Senderin, dem bzw. der viele Empfänger\_innen gegenüberstehen, dokumentiert sich zudem ein nivellierender Charakter der Vorlesungssituation, in der alle Empfänger\_innen gewissermaßen gleich erscheinen. In der Eigenschaft, dass sie den Inhalten des Senders bzw. der Senderin zuhören bzw. diese ‚empfangen‘, sind alle Studierenden gleich (vgl. Kapitel 4.1.2). Diese einseitige Wissensvermittlung widerstrebt als negativer Gegenhorizont direkt dem positiven Ideal eines diskussionsaffinen, wechselseitigen und hinterfragenden, also eines *dialogischen* Kommunikationsmodus. Seine Abwesenheit erschwert ein tieferes Verständnis. Zugleich wird Lernen auf das Erkennen und die repetitive Reproduktion von Mustern in der Situation der Prüfung reduziert.

Im Rahmen der Eingangspassage steht die hier elaborierte Kommunikationsstruktur von Vorlesungen in einem engen thematischen Zusammenhang mit dem Thema der ‚Grundlagen‘, das direkt zu Beginn des Interviews (in Form einer retrospektiven Beschreibung des Studienverlaufs im Diplomstudiengang Wirtschaftswissenschaften) von Bm eingeführt wird:

Bm: Am Anfang [des Studiums] wars eher so dass: konkrete Hinarbeiten auf, auf Prüfungen (.) ähm: halt (.) immer halt so Phasen wo jetzt irgendwie net so viel Stress war wo man sich in die Vorlesungen sitzt und (.) ä sich berieseln lässt sagmal so und dann halt punktuell auf die Prüfungen hinlernt u:und (.) das hat sich dann halt irgendwie verändert vor allem dann ä halt jetzt die Eingangsphase abgeschlossen war (.) und es dann zu die Wahlfächer gekommen ist wo man halt ä dann die Schwerpunkte auswählen kann nach seinem eigenen Interesse (.) da hat sich das dann ein bißchen gewandelt

(LZ EP, 62-71)

Hier dokumentiert sich wiederholt — wie schon bei Köln Kekse — eine Wahrnehmung der Studieneingangsphase als weitgehend fremdgerahmt und monoton. Bm beschreibt dabei unmittelbar eine Schwellenerfahrung („das hat sich dann irgendwie verändert“; „ein bisschen gewandelt“): Diese findet am Übergang zwischen dem stark regulierten Studienanfang, der die eigene Aktivität und das eigene Interesse an der Auseinandersetzung mit Inhalten erschwert, und den späteren Semestern statt, in denen es möglich wird, eigenen Interessen stärker zu folgen. Direkt im Anschluss an diese Beschreibung aus Bms Diplomstudiengang schränkt Af die Reichweite des positiven Ideals der Wahlfreiheit in Bezug auf den mittlerweile eingeführten VWL-Bachelor ein: „[M]an hat net vü Möglichkeiten, dass man sich in irgendn Richtung dann oder nur im geringen Ausmaß spezialisiert. Man hat eben nur einen (WiWi) Schwerpunkt den man sich aussuchen kann“ (LZ EP, 86-88). Das positive Ideal der Wahlfreiheit wird also durch den negativen Gegenhorizont einer starren Studienstruktur im VWL-Bachelor begrenzt. Im VWL-Bachelor sind die

Module während des gesamten Studiums weitgehend vorgegeben. Dabei wird hier zwar die eingeschränkte Wahlmöglichkeit kritisiert, doch das Format des Studienbeginns als festgelegte Grundlagenphase nicht hinterfragt. Diese Grundlagephase impliziert außerdem eine Schwelle während des Studienverlaufes, in der sich grundlegende Interessen überhaupt erst ausbilden. Nadelöhr dieser zweiten Schwelle ist das Durchlaufen der Grundlagenveranstaltungen, nach dem dann die Möglichkeit besteht, seinen schon vorher oder erst danach vorliegenden Interessen nachzugehen. Die Frage, inwieweit die persönlichen Interessen über die durchwegs als belastend wahrgenommene Studieneingangsphase hinweg bestehen oder durch diese überhaupt erst neu oder mitgeformt werden, steht nur selten zur Disposition.

In Ergänzung des bisher Gesagten wird kurz darauf verwiesen, dass auch die Gruppen Mannheim Wiese und Frankfurt KHG die negativen Prüfungserfahrungen zeitlich eben jenen Grundlagenveranstaltungen bzw. -semestern zuordnen. So beschreiben die interviewten Studierenden der Gruppe **Mannheim Wiese** in der Passage *Grundlagen* den Druck, der in den Prüfungen in der Studieneingangsphase auf die Studierenden ausgeübt wird: „[W]eil es geht im Endeffekt immer darum, wie bist du bei der Klausur, das ganze Semester läuft nur auf diesen einen Tag hinaus“ (MW G, 126-128). In der Gruppe **Frankfurt KHG** tauschen sich Af und Bf über die psychischen, aber auch physischen Folgen der Drucksituation der Semesterabschlussprüfungen aus. Die selbst erlebten oder bei Kommiliton\_innen beschriebenen Symptome reichen dabei von Schlafmangel über Unwohlsein bis zu regelmäßigem Erbrechen. Somit übersetzt sich die Drucksituation, in einem kompetitiven Umfeld bestehen zu können, bis in den Bereich der körperlichen Wahrnehmung, wie in der Gruppe Frankfurt KGH in der Passage *Noten* eindrucksvoll beschrieben wird (vgl. Kapitel 4.1.3).

Im Umgang mit den Fremdrahmungen des Druckes der Prüfungssituation im Speziellen und der Studieneingangsphase im Allgemeinen stellt sich in diesem Kontext die persönliche Eignung für das Studium heraus. Gelingt es, die Tunnelerfahrung zu ‚schaffen‘, erschließt sich ein mit höheren Freiheitsgraden ausgestattetes Hauptstudium, das zudem auch weniger auf monologische und hierarchische Formen der Wissensvermittlung setzt. All jenen, die diesen Sprung nicht schaffen, bleiben diese Vorzüge hingegen verwehrt. Wenden wir uns nun der Erfahrung jener zu, die diese Phase überstehen.

#### 4.4.2 Befreiungsmomente nach der Grundlagenphase

Die in allen Gruppendiskussionen als größtenteils negativ wahrgenommene Studieneingangsphase wird dem positiven Horizont der Zeit nach der Studieneingangsphase gegenübergestellt. Dabei ist für die studentische Wahrnehmung eines mit höheren Freiheitsgraden versehenen ‚Hauptstudiums‘ konstitutiv, dass hier Studienangebote selbst gewählt werden können und somit eine individuelle Schwerpunktsetzung im Rahmen der vorgegebenen Alternativen möglich ist. Diese Orientierung ist sowohl bei Studierenden in jüngeren Semestern (als projizierte) als auch bei fortgeschrittenen Studierenden (als erfahrene) vorzufinden. Die Zeit nach dem ‚Tunnel‘ der Einführungsmodule wird wesentlich positiver beschrieben und führt entweder zu höherer



Zufriedenheit und Motivation in Abgrenzung zur vorangegangenen und bereits absolvierten Studieneingangsphase oder wird als positive und in die Zukunft gerichtete Potenzialität eines eher den ursprünglichen Motivationen und Vorstellungen entsprechenden Studiums verstanden. Die relative Wahlfreiheit, die etwa auf das 4., 5. und 6. Semester terminiert wird, wird dabei immer vor dem Hintergrund und in direkter Relation zur fremdbestimmten, kompetitiven und „durchgetakteten“ (siehe nachfolgendes Zitat) Studienanfangsphase entwickelt. So wird der Zugewinn an Wahlmöglichkeiten etwa in der Eingangspassage der Gruppe Mannheim Orangensaft folgendermaßen beschrieben: „[S]o, wir ham ja vier Semester Grundstudium quasi, was auch sehr durchgetaktet is; dann fünftes sechstes Semester können wir mehr oder weniger frei wählen“ (MO EP, 120-126).

Die befreiende Erfahrung bei Verlassen des Tunnels tritt besonders klar in der Gruppe **Wien Café Anger** hervor:

Bm: Und wenn du dann im Hauptstudium i- bist,==das is so ein Qualitätssprung,=<ea> u:nd  
a::hm: (.)  
Af: |  
|Ja:;=@(..)@  
Bm: also auch an- an Lebensqualität;=sag ich jetzt einfach;=ja,  
|  
Af: |Nä:;=es stimmt;=ja,  
|  
Bm: |A:hm: (.)  
und=<aa> (.) genau. (.) ab da wird ma einfach in Ruh gelassen von da (.) von da Haupt  
Wee Uu;  
Ym: Mhm,  
|  
Af: |Mhm,  
(WCA BVWL, 255-273)

Bm und Af entwickeln die Proposition einer Schwellenerfahrung nicht alleine mit Bezug auf das Studium, sondern im Hinblick auf die allgemeine Lebensqualität. So wird der Wechsel ins ‚Hauptstudium‘ geradeweg als Befreiungsschlag (als ‚Qualitätssprung‘) erfahren. Damit ist auch gesagt, dass das zuvor im Studium Erlebte nicht nur dort eine Wirkung entfaltet, sondern eben auch in weitere Lebensbereiche hinein wirkt. Im Sprunghaften des Übergangs dokumentiert sich weiter eine klare Schwelle, die der Erfahrungsraum offenbar in einer zeitlichen Dimension (nach dem Grundstudium) beinhaltet. Was vor dieser Schwelle genau zu einer verminderten Lebensqualität führt, wird zumindest inhaltlich nicht näher bestimmt. Der Hinweis darauf, dass man ab dem Hauptstudium von der ‚Haupt-WU‘ in Ruhe gelassen würde, zeigt jedoch deutlich, dass hier keine partikularen Aspekte oder Ereignisse gemeint sein können, sondern dass das Belastende vielmehr in einer Totalität der Erfahrung der Einführungsphase besteht. So scheint dann eine von außen erzwungene, unablässige Beschäftigung mit Themen ein Ende zu finden, die mit individuellen Interessen nicht nur nicht korrespondiert, sondern obendrein noch mit schlechten Noten quittiert wird (vgl. Kapitel 4.4.1).



Auch die Gruppen Köln Empire und **Frankfurt KHG** entwickeln eine positive Beschreibung des Studienalltags nach der Studieneingangsphase vor der negativen Kontrastfolie einer Tunnelerfahrung in der Studieneingangsphase. Im Rahmen der Eingangspassage entwickeln die Frankfurter Bf und Af in paralleler Diskursorganisation die Proposition einer curricularen Schwelle:

- Bf: ei-, also, ich kann mir vorstellen, dass die ( ) so sind, also Wahlpflichtmodule, die belegt man halt im fünften und sechsten Semester und ä:m (.) da sind wir halt noch nicht, //mhm// es ist natürlich, ich möchte nicht viel
- Af: ↳Ja.
- Bf: drüber sagen, aber ich glaub bei den- einigen ist es noch so, dass es ne Begrenzung hat, also dass man irgendwie- dass dreißig Leute oder höchstens an den ( ) können, und das ist halt schon ein bisschen wie ne Schule, also, dreißig Leute nur in einer Klasse, sozusagen, der Prof erzählt irgendwas, man muss auch mal was vorstellen, Gruppen(.)arbeiten, Präsentationen, irgendwie sowas in der
- Af: ↳Ja, Präsentationen ( )
- Bf: Art; //mhm// also da könnt ich mir schon vorstellen, dass es da in die Richtung geht. //mhm//
- Af: ↳Ja, (.) aber bei den Basis und Pflichtmodulen ist das eben gar nicht da, //mhm// also da
- Bf: ↳Nee.
- Af: hat man ja auch, wie gesagt, nur am Ende eine Klausur und das ist dann eben die Note fürs Semester. //mhm//

(FKHG EP, 312-335)

Obwohl die beiden Sprecherinnen die hier besprochene Quelle selbst noch nicht passiert haben, ist sie ihnen nicht nur geläufig, sondern sie verfügen auch über konkrete Vorstellungen dessen, was die beiden getrennten Bereiche jeweils ausmacht. Während die Wahlpflichtmodule im fünften und sechsten Semester durch kleine Gruppen, Präsentationen und Gruppenarbeiten charakterisiert werden, ginge es in den Basis- und Pflichtmodulen um die Klausur und die Note. Damit werden die höheren Semester primär mit einer dialogischeren Wissensvermittlung und der Möglichkeit einer gesteigerten Wahrnehmung als Studierender (Präsentationen, Gruppenformate) in Verbindung gebracht. In scharfem Unterschied dazu erwähnt Af in der Beschreibung des Grundlagenbereiches keine Akteurskategorie, hier liegt der exklusive Fokus auf Prüfungen und Noten.

Im Zusammenhang mit den in Kapitel 4.1 beschriebenen Ergebnissen scheint hier erwähnenswert, dass das Einschlägige des Grundlagenbereiches, ebenso wie das Positive (in anderen Gruppen auch ‚Befreiende‘) danach, hier mit Studienstrukturen, nicht mit Studieninhalten in Verbindung gebracht wird. Nicht *was*, sondern *wie* vor und nach der Schwelle studiert wird, macht den Unterschied aus. Dass das spezifisch Positive der Orientierung im selbstbestimmteren Studieren und dem nunmehr eingeräumten Akt der Wahl selbst (und nicht etwa den Inhalten der Wahl) liegt, dokumentiert sich auch in anderen Angeboten der Studienorganisation und Studien- und Freizeitgestaltung, die am jeweiligen Universitätsstandort zur Verfügung stehen. Die individuelle

Freiheit, die das Studium als neuer Lebensabschnitt mit sich bringt und der als zusätzlicher positiv behafteter, konjunktiver Erfahrungsraum bei vielen Interviewten zu Tage tritt, kanalisiert sich dabei in positiven Beschreibungen von studierendenfreundlichen Angeboten wie Onlinevorlesungen oder mehrfachem Angebot an Tutorien.

Entgegen der projizierenden Beschreibung einer fortgeschrittenen Studienphase berichtet Am aus der Gruppe **Köln Empire** erfahrungsgesättigt und als Masterstudent mit einiger zeitlichen Differenz zu diesen Erlebnissen wie folgt:

Am: ä::hm Grundlagenbereich sind- is halt die ganze Methodik (.) ist dann a:uch ähm (.) weiß nicht wies hier ist aber in Mannheim auch mit relativ- also war relativ krass im Sinne vo:n ä::hm (.) das man schon verdammt hart arbeiten musste und dann gabs halt immer wieder so Fächer wo man dann wirklich rausgesiebt wurde (.) ich erinnere mich irgendwie an Mikro Eins oder so (.) das war bei uns son richtig richtig richtig übles Fach (.) da hats mir dann auch kein Spaß gemacht; also so nach den ersten: (.) ein zwei (.) Semestern:: (.) °mhmhm° (.) fand ichs relativ scheiße hab auch mit dem Gedanken gespielt abzubrechen (.) weils eben meine Erwartungen die falsch waren ä:hm nicht erfüllt hat (.) ä:hm (.) seit ich da aber raus bin (.) aus dem Grundlagenbereich und wählen konnte ä:hm (1) bin ich eigentlich relativ zufrieden ähm mit dem Studium insgesamt (2) so (.) glaube insbesondere die Auslandsaufenthalte äh ham dann da auch beigetragen und jetzt natürlich wo man komplett frei ist in dem was man wählen kann kann man genau das machen was einen interessiert.

(KE EP, 251-266)

Für Am steht der Grundlagenbereich in einem direkten thematischen Zusammenhang zur ‚Methodik‘ der VWL. In aller Deutlichkeit unterstreicht er, dass in dieser Phase ausgesiebt wurde, und erklärt gar, dass er nach dem zweiten Semester kurz vor einem Studienabbruch stand. Als Begründung führt er dafür jedoch nicht nur die Erfahrung einer belastenden Tunnelphase, sondern auch seine verfehlten Erwartungen an. Dabei dokumentiert sich, dass er sich mittlerweile von seinen ursprünglichen Erwartungen distanziert hat und diese aus der Perspektive desjenigen, der ‚da raus ist‘, als ‚falsch‘ einstuft. Darin dokumentiert sich eine Anpassung von grundlegenden Orientierungen, die im direkten Gesprächszusammenhang auf die Schwellenerfahrung nach den ersten beiden Semestern terminiert wird. Seitdem Am frei wählen kann, scheint er insgesamt zufrieden mit dem Studium zu sein. Auch die Auslandsaufenthalte hätten dazu beigetragen.

Die sich hier eindrucksvoll zeigende Beschreibung der Schwelle, die es zu überschreiten gilt, um dann zu einem höheren Maß an Selbstbestimmung kommen zu können, ist im Fall von Am aus Köln Empire verbunden mit einer Veränderung von grundlegenden Orientierungen. Diese bieten Anlass zu einer Interpretation der empirischen Ergebnisse als Ausdruck einer doppelten Fremd-  
rahmung, die nun abschließend dargelegt werden soll.

#### 4.4.3 Anzeichen einer doppelten Fremdrahmung

Zusammenfassend zeigt die in diesem Kapitel dargelegte Basistypik eine strikte Unterscheidung zwischen der Studieneingangsphase (ihrer Prüfungsmodalitäten, Lehrveranstaltungen und Inhalte), die sich über die ersten 3 bis 4 Semester erstreckt, und dem letzten Jahr des Bachelorstudiums danach. Die erste Studienphase gleicht durch ein Höchstmaß an Fremdbestimmung und Standardisierung sowohl in Studienformen als auch in Studieninhalten einer Tunnelerfahrung. Das Frustrationspotenzial der Studierenden gründet dabei einerseits auf den Studienformen und der Struktur der Studienpläne (vgl. Kapitel 4.1), andererseits aber auch auf den Studieninhalten der Einführungsmodule in den ersten Semestern. Studierende beschreiben dabei, dass ihre ursprünglichen Motivationen (seien sie epistemischer, praktischer oder moralisch/politischer Natur, vgl. Kapitel 4.3) nicht nur keine Resonanz finden, sondern sie sogar aktiv daran gehindert werden, Studieninhalte durch eigene Bezugnahmen für sich fruchtbar zu machen; den Tunnel also zu verlassen. Im Anschluss an diese Phase wird von den Studierenden in Richtung des letzten Studienjahres eine Schwelle beschrieben. Deren Übertreten gleicht einem Befreiungsmoment, nach dem dann die positive Studienorientierung von Wahlfreiheiten und selbstbestimmterem Lernen wahrgenommen und gelebt wird.

Es seien hier noch zwei Aspekte angemerkt, die die studentische Erfahrung von Freiheit abermals als ein Moment der Fremdrahmung erscheinen lässt. So besteht die Freiheit, die immer explizit vor dem Hintergrund und als Abgrenzung von den vorgegebenen Einführungsmodulen (der ‚Tunnelerfahrung‘) angeführt wird, ausschließlich in der Möglichkeit, aus *gegebenen* Alternativen auszuwählen. Insofern handelt es sich nicht um eine absolute Freiheit in dem Sinne, dass Studierende nun das studieren könnten, was sie wollen und für das sie sich anschließend selbst entscheiden. Vielmehr handelt es sich um eine relative (Wahl-)Freiheit, die stets auf vorgegebene Wahloptionen bezogen bleibt, die Studierenden im Rahmen der Studienarchitektur eingeräumt werden. Anders formuliert: Die studentische (Wahl-)Freiheit reicht immer nur bis an den Rand des curricular Abgebildeten.<sup>24</sup>

Es ist vielmehr anzunehmen, dass die Wahlfreiheit im entwicklungstypischen Verlauf gerade deswegen als solche überhaupt und auch in solcher Stärke wahrgenommen wird, weil ihr eine belastende und rigide Tunnelerfahrung vorausgeht. Damit wird der Moment der Fremdrahmung verschleiert, der auch in einer Wahl zwischen verschiedenen (vorgegebenen) Fächern liegt. Hier bleibt fraglich, inwiefern die Wahloptionen tatsächlich mit genuinen Interessen der Studierenden korrespondieren oder jene vielmehr erneut an die angebotene Fächerauswahl angepasst werden müssen. Die Entscheidung, die mit der curricularen Schwelle einhergeht, rückt abermals

---

<sup>24</sup> Damit wird hier implizit einem neoliberalen Freiheitsverständnis gefolgt, wie es insbesondere von Hayek begründet wurde (vgl. etwa Hayek 1960, 1973). Dabei wird Freiheit, auch in Abgrenzung zur klassisch liberalen Auffassung etwa bei John Stuart Mill, ausschließlich auf die Wahl zwischen (vorgegebenen) Alternativen beschränkt; Freiheit wird damit lediglich durch den Wahlakt verwirklicht (kritisch dazu etwa: vgl. Furtmayr 2005; Pühringer 2011; Ötsch 2016). Auf ähnliche Weise wird auch in der einflussreichen Typologie von Freiheiten von Isaiah Berlin (1969) die Wahlhandlungsfreiheit als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für freies Handeln betrachtet.

nicht die Frage in den Mittelpunkt, was die jeweils eigenen, als relevant verstandenen Inhalte wären, sondern regt einen Aushandlungsprozess zwischen eigenen Interessen und einem Kanon vorgefertigter Module an.

Neben der Fremdrahmung durch das Anpassen der eigenen Interessen an vorgegebene Alternativen zeigt sich eine weitere Dimension der Fremdrahmung durch den Bezug der Wahl der Studienschwerpunkte auf spätere (potenzielle) Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Wie sich schon in der Beschreibung der ‚praktischen Kluft‘ (vgl. Kapitel 4.3.2) zeigt, dokumentiert sich bei vielen Studierenden eine funktionale Orientierung des Studiums, insbesondere in späteren Semestern. Neben der hohen Bedeutung von Praktika und Traineeprogrammen zeigt sich auch in der Wahl von Studienschwerpunkten oft, dass derjenige Ort, an dem sich der Erfolg eines Studiums messen lassen muss, für viele Studierende der Arbeitsmarkt ist. Dieser Markt bildet den Rahmen für das Studium – er ist der Ort, in welchen das Studium mündet. Als Ort der Bewährung des Gelernten schränkt er dasjenige, was an der Uni gelernt werden kann, gleichsam ein (Sachzwangargument). Dies wirkt bis hin zu der Ausgestaltung von Curricula, den Inhalten und den Lernzeiten, die für verschiedene Fächer aufgebracht werden können. Wesentliche Eigenart dieses ‚Sachzwangstudiums‘ ist eine Nichtreflexivität: So denkt man als Studierender nicht darüber nach, woher die Sachzwänge kommen und was sie bedeuten (positiver Horizont: Diskussion, Dialog, Bewusstsein), sondern nimmt sie als gegebenen Rahmen hin (vgl. auch Kapitel 4.1).

## 5 Diskussion

Nachdem in Kapitel 4 die Ergebnisse der Analyse der Gruppendiskussionen von VWL-Studierenden dargelegt und dabei vier zentrale Typiken der Wahrnehmung des VWL-Studiums durch seine Studierenden aufgezeigt wurden, werden diese im folgenden Kapitel zum einen theoretisch gedeutet und zum anderen mit aktuellen Debatten zum Status quo akademischer Ökonomik und deren Ausbildung verknüpft.

Generell zeigt sich über alle hier behandelten Typiken hinweg mehrheitlich eine negative Wahrnehmung der Einführungsmodule im Bachelorbereich. Positive Erfahrungen mit dem Studium sind einerseits explizit mit einzelnen Professor\_innen oder einzelnen Kursen verknüpft. Andererseits wird auf positive Erfahrungen dort verwiesen, wo (wenn auch in vorgegebenen Rahmen beschränkte) Möglichkeiten der eigenen Schwerpunktsetzung im Studium bestehen. Quer über alle Studienstandorte hinweg spielen Wahlfächer und Schwerpunkte ab etwa dem 3. bis 4. Semester erstmals eine Rolle, weshalb die damit verbundenen positiven Erfahrungen vor allem fortgeschrittenen Studierenden vorbehalten ist. Dennoch entfalten die Wahlfächer teilweise auch schon eine Strahlkraft für Studierende der ersten Semester, die das ‚Schaffen‘ bzw. das ‚Durchkommen‘ durch die meist als weitgehend reglementiert und fremdgerahmt wahrgenommenen Grundlagenkurse erleichtern. Damit tragen die Wahlfächer als positive Horizonte für ein potenziell selbstbestimmtes Studium dazu bei, dass Ansprüche an das VWL-Studium in einem geringeren Ausmaß schon im Grundlagenbereich eingefordert und stattdessen in die Zukunft verlagert werden.

### Ökonomisierte ökonomische Bildung

Ein weiterer aufschlussreicher Befund besteht darin, dass die Frustrationen wie auch die negativen Erfahrungen mit den VWL-Grundlagenveranstaltungen sowohl von hochschulpolitisch engagierten Studierendengruppen (Fachschaften, ‚Pluralismusgruppen‘) wie auch von Gruppen ohne solches Engagement geteilt werden. Mit Referenz auf den rekonstruktiven Forschungsprozess (vgl. dazu Kapitel 2) ist dies primär dadurch zu erklären, dass die negativen Erfahrungen und die vorgebrachten Kritiken wie insbesondere in den Typiken *Primat der Studienstrukturen* (vgl. Kapitel 4.1), *Mathematik und Grundlagenveranstaltungen* (vgl. Kapitel 4.2) sowie *Grundlagentunnel und Wahlfreiheit* (vgl. Kapitel 4.4) nicht auf die kommunikativen Aspekte des VWL-Studiums zielen; und damit eben auch nicht auf monistische oder orthodoxe Inhalte des Studiums, wie sie in den letzten Jahren im Zuge unterschiedlicher Initiativen für mehr Pluralismus in der ökonomischen Bildung und Forschung angemahnt wurden (vgl. dazu Kapitel 1). Vielmehr scheint die spezifische gemeinsame (*kon-junktive*) Erfahrung darin zu liegen, mit den stillschweigenden und als selbstverständlich angenommenen Studienbedingungen in einem weitgehend ökonomisierten Post-Bologna-Hochschulsystem umgehen zu müssen (vgl. für den deutschen Fall Hochschulrektorenkonferenz 2004, 2007, 2008 sowie kritisch Masschelein/Simons 2012; Kellermann et al. 2009; Liessmann 2008; Maeße 2010). Dieser Befund wird auch durch die Ergebnisse unse-

rer Feldforschung untermauert, die unterstreichen, dass die hier untersuchten Hochschulstandorte viele Aspekte einer ‚unternehmerischen Hochschule‘ (vgl. Himpele et al. 2014) beheimaten. So dürfen insbesondere die in Kapitel 4.1 und 4.4 vorgestellten Ergebnisse als ein Musterbeispiel für die Ökonomisierung von Hochschulbildung gelten. In einem ökonomisierten Modus ist Bildung dabei immer schon ökonomischen Zwecken unterworfen. Zu diesem Zweck werden die sozialen Prozesse von Bildungsangelegenheiten mit einem Netz von Indikatoren, Steuerungs- und Messinstrumenten sowie entsprechenden Belohnungs- und Sanktionssystemen überzogen, die ökonomisch optimale (rationale) Entscheidungen ermöglichen sollen. Die Instrumente und Systeme, vom ECTS-Punkt über neue Besoldungskategorien bis hin zu Reglementierung der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen auf einem internationalen Arbeitsmarkt, bestimmen sodann die Entwicklung und Relevanzsetzungen des Bildungsgeschehens – und nicht etwa bildungsphilosophische oder pädagogische Erwägungen.

Dieses *Primat der Studienstrukturen* legt insgesamt die Vermutung nahe, dass der hier angesprochenen konjunktiven Gemeinschaft weit über die Fachgrenzen der Volkswirtschaftslehre hinaus Studierende aller möglichen Disziplinen angehören. Anders formuliert: VWL-Studierende teilen ein Bildungsmilieu (und das dort Typische) mit vielerlei fachfremden Kommiliton\_innen – durchaus ohne, dass ihnen dies bewusst wäre oder sein müsste. So verrät bereits ein kursorischer Blick in die Modulhandbücher und Prüfungsordnungen gerade von naturwissenschaftlichen, aber auch von mehr und mehr geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, dass sie mit wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildungsprogrammen weitestgehend strukturident sind. Auch angehende Biolog\_innen, Informatiker\_innen oder Soziolog\_innen haben mit Phänomenen wie prüfungsbasierter Leistungsmessung, effizienzorientierter Studienorganisation, Belohnungsstrukturen für Auslandsstudienplätze etc. umzugehen. Ökonomisierte *ökonomische* Bildung – und also das engere Bildungsmilieu von VWL-Studierenden – hebt sich hier allenfalls insoweit hervor, als dass deren Inhalte gewissermaßen ein kommunikatives Sprachangebot liefern, die in diesen Strukturen gemachten Erfahrungen deuten zu können. Wie das Kapitel 4.1.4 belegt, dienen jene Erfahrungen in manchen Fällen auch als Legitimationsgrundlage für die Richtigkeit abstrakter ökonomischer Konzepte. Dokumentarisch formuliert dient die konjunktive (kollektive) Erfahrung einer Ökonomisierung als Bestätigung und Untermauerung kommunikativer Akte mit als ‚ökonomisch‘ ausgewiesenen Inhalten.

Diese Strukturidentität ökonomischer Inhalte und ökonomisierter Strukturen muss dabei wirkungsgeschichtlich nicht verwundern. Schließlich wurde die Umgestaltung des Europäischen Hochschulraums (EHR) maßgeblich auf der Grundlage von Konzepten und Vorschlägen aus dem volkswirtschaftlichen Forschungsbereich der *Economics of Education* vollzogen (zum Einfluss von ökonomischen Konzepten auf den Bolognaprozess vgl. Neumann 2014; Graupe 2012b; zu den Wirkungen vgl. Kühl 2010, 2018). Einen wesentlichen Bezugspunkt bildete dabei die auf die Chicagoer Ökonomen Mincer, Schultz und Becker (vgl. Mincer 1958; Schultz 1959; Becker 1962) zurückgehende und von der OECD popularisierte (vgl. OECD 1998; Keeley 2008) Theorie des Humankapitals. Angehörige des EHR studieren, lehren, arbeiten und leben heute in einem Erfah-

rum, der von Ökonom\_innen maßgeblich mitgestaltet wurde. Studierende der Volkswirtschaftslehre begegnen ökonomischen Ideen und Konzepten somit nicht nur in ihren Lehrbüchern, sondern auch in den strukturellen Rahmenbedingungen ihres Studiums. Die in den Kapiteln 4.1 und 4.4 dargelegten Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass der letztgenannte Kanal in seiner Wirkung als umfassender und mächtiger einzuschätzen ist als der erstere.

### **Dominanz der Mathematik**

Die Typik *Mathematik und Grundlagenveranstaltungen* zeigt eindringlich die zentrale Rolle mathematischer Methoden und Modellierung in den ersten Semestern des VWL-Studiums. Die interviewten Gruppen teilen dabei die grundlegende Orientierung, dass Mathematik eine notwendige Grundlage des VWL-Studiums ist. Dies manifestiert sich nicht zuletzt auch in den Studienmotivationen einiger Studierender, die unmittelbar ihre guten mathematischen Fähigkeiten und ihr Interesse an Mathematik als Grundlage für die Studienwahl bzw. die spätere erfolgreiche Absolvierung des VWL-Studiums begreifen. In der konkreten Erfahrung der Einführungsveranstaltungen sowohl in Bezug auf Methoden als auch auf VWL-Kernfächer („Mikro und Makro“) ist die Mehrzahl der Studierenden dennoch überrascht darüber, dass auch der Zugang zu ökonomischen Problemstellungen beinahe ausschließlich über mathematische Methoden vollzogen wird, wie sich auch bei Schweitzer-Krah und Engartner bestätigt (vgl. Engartner/Schweitzer-Krah 2018a, S. 7). Auch wenn in all diesen Zugängen keine grundsätzlich kritische Haltung gegenüber der Bedeutung mathematischer Inhalte für ein VWL-Studium vorherrscht, werden in den konkreten Erfahrungen mit der Vermittlung und Anwendung mathematischer Methoden in den VWL-Einführungsmodulen Dimensionen der Kritik offenbar, die sich auch in aktuellen methodologischen und epistemologischen Debatten innerhalb der Ökonomik wiederfinden.

Ein aktuelles Beispiel, das die Omnipräsenz mathematischer Methodologien innerhalb der Wirtschaftswissenschaften unterstreicht, ist der sog. *empirical turn*, der die Entwicklung der Ökonomik hin zu einer Disziplin beschreibt, in der quantitativ-empirische, statistische und ökonometrische Verfahren an Bedeutung gewinnen, was erst kürzlich von Angrist et al. auf Basis einer bibliometrischen Analyse von Artikeln in ökonomischen Fachzeitschriften nachgewiesen wurde (vgl. Angrist et al. 2017). Während die empirische Wende in der Ökonomik in den letzten Jahren durch neue computergestützte Analyseverfahren (*machine learning*, *Big Data*) eine neuere Entwicklung darstellt, zählt die Mathematisierung der ökonomischen Disziplin gerade im 20. Jahrhundert zu den wichtigsten Entwicklungen des Feldes. Hauptakteure sind Paul Samuelson und Milton Friedman. Samuelson hat in vielen ökonomischen Bereichen mathematische Verfahren forciert und insbesondere den Ansatz von Debreu (vgl. Debreu 1959) in die Lehrbücher hineingetragen. Friedman wiederum hat in seinem Essay *The Methodology of Positive Economics* aus dem Jahre 1953 einen methodischen Rahmen für die Mathematisierung gespannt, dem viele gefolgt sind (zur Debatte dazu vgl. Boland 1979 und die Aufsätze in Mäki 2009). Debreu selbst war von dem Erfolg seines Ansatzes überrascht und hat sich mit den methodischen und polit-ökonomischen Implikationen erst ab 1983 beschäftigt, als er den Preis der schwedischen Reichsbank erhalten hat (vgl. Düppe 2012). In seiner *Presidential Address* bei der American Economic



Association (AEA) formulierte er 1990 eine zweifache Problematik, die aus der Mathematisierung der Ökonomie resultiere. Einerseits spiele ein zu enger Fokus auf mathematische Modellierungen schon in der Auswahl und der Bearbeitung ökonomischer Fragestellungen eine wichtige Rolle, wodurch die eigentliche ökonomische Problematik in den Hintergrund rücken könnte: „When a theorist who has been so typed judges his scholarly work, those values do not play a silent role; they may play a decisive role. The very choice of the questions to which he tries to find answers is influenced by his mathematical background. Thus, the danger is ever present that the part of economics will become secondary, if not marginal, in that judgment“ (Debreu 1991, S. 5). Damit problematisiert Debreu auch die gängige Sichtweise, der gemäß die formale Methode hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs neutral sei. Als solche wird sie auch von den in dieser Studie befragten Studierenden nicht wahrgenommen. Auf ähnliche Weise haben auch Kapeller und Steinerberger sowie Rubinstein gezeigt, dass die Wahrnehmung von Problemstellungen alleine durch die Form ihrer Darstellung (etwa mathematisch vs. verbal) beeinflusst wird (vgl. Kapeller/Steinerberger 2013; Rubinstein 2006). Somit ist davon auszugehen, dass der starke Fokus auf die Entwicklung mathematischer Fertigkeiten in den Grundlagensemestern – wie sie von Schweitzer-Krah und Engartner bestätigt wird (vgl. Engartner/Schweitzer-Krah 2018b)<sup>25</sup> – auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung von ökonomischen Phänomenen hat.

Andererseits führt Debreu weiter aus, dass die zentrale Rolle der Mathematik in der VWL nicht nur Einfluss auf die Bearbeitung ökonomischer Problemstellungen habe, sondern darüber hinaus die von Debreu schon 1990 quantifizierte zunehmende Anwendung mathematischer Modellierungen zu einem Selbstzweck werde (vgl. dazu auch Mirowski 1991). Mit Bezug auf die Bewertungs- und Reproduktionslogiken akademischer Forschung macht Debreu hier Pfadabhängigkeiten und selbstverstärkende Effekte mathematischer Modellierungen in der Ökonomik aus:

„The reward system of our profession reinforces the effects of that autocriticism. Decisions that shape the career of an economic theorist are made by his peers [...] If he believes that they rate mathematical sophistication highly, and if he can prove that he is one of the sophisticates, the applause that he expects to receive will condition his performance“ (Debreu 1991, S 5).

Die Gefahr eines allzu selbstreferentiellen Methodenapparates ist auch für die ökonomische Lehre relevant, das belegen die Ergebnisse in Kapitel 4.1.4: Insbesondere in Prüfungen scheint das ausschließliche und kontextlose Reproduzieren mathematischer Systematiken gerade den Sinn und die den Studierenden abverlangte spezifische Herausforderung auszumachen. Wie die Erfahrungen von Studierenden in den Typiken *Mathematik und Grundlagenveranstaltungen* und

---

<sup>25</sup> Schweitzer-Krah und Engartner) befragten Studierende im 4. BA-Semester, welche persönlichen Eigenschaften sie durch ihr VWL-Studium stärker bzw. schwächer ausgeprägt sehen. Diese geben an, dass Eigenschaften, die mit dem Menschenbild des *homo oeconomicus* assoziiert werden (etwa: mathematische Fertigkeiten, Abstraktion, Wettbewerbsorientierung), wesentlich stärker zugenommen haben als solche, die mit dem *zoon politikon* assoziiert werden (Hilfsbereitschaft, Solidarität, Einfühlungsvermögen). Vgl. Engartner/Schweitzer-Krah 2018a, b.



*Grundlagentunnel und Wahlfreiheit* zeigen, geht mit dem prägenden Charakter der VWL-Einführungskurse durch mathematische Methoden außerdem eine Fremdrahmung der Studieninhalte einher, die nicht nur alternative Relevanzsetzungen durch die Studierenden verhindert, sondern auch in der Phase der Wahl von Schwerpunkten fortbesteht. Damit spiegeln sich die von Debreu angemahnten Selbstverstärkungsmechanismen und Pfadabhängigkeiten in Erfahrungen wider, die Studierende des Faches 25 Jahre später konkret erleben.

### **Ideologischer Missbrauch von Mathematik**

Zuletzt wurde von Paul Romer eine weitere Dimension der Kritik an dem Einsatz und der Verwendung mathematischer Formulierungen insbesondere in der Kommunikation von Forschungsergebnissen diskutiert. Romer wendet sich dabei wie auch Debreu keineswegs gegen die Anwendung mathematischer Modellierungen *per se*, stellt aber fest, dass mathematische Formulierungen oftmals dazu missbraucht würden, um politische Positionen oder ideologische Prädispositionen zu verschleiern – er spricht in diesem Kontext von „mathiness“:

The style that I am calling mathiness lets academic politics masquerade as science. Like mathematical theory, mathiness uses a mixture of words and symbols, but instead of making tight links, it leaves ample room for slippage between statements in natural versus formal language and between statements with theoretical as opposed to empirical content (Romer 2015, S 89).

Studierendengruppen wie insbesondere Linz Zahnarzt, Wien Heiße Wiese und Köln Kekse in der Typik *Mathematik und Grundlagen* elaborieren auf Basis ihrer alltäglichen Studienerfahrungen in ähnlicher Weise ihre Kritik an den latenten normativen Grundhaltungen, die sie hinter mathematischen Modellierungen ausmachen und deren unzureichende Explizierung sie zu der Feststellung führt, dass das VWL-Studium ideologisch sei. Vor diesem Hintergrund sehen sich Studierende in der Typik *Realitätsfernes Studium* auch in einer ‚moralisch-politischen Kluft‘: In ihrem Fall konfligiert der politische bzw. moralische ‚Subtext‘ des VWL-Studiums mit ihren eigenen Überzeugungen. Dieser Befund legt nahe, dass zumindest ein Teil der Studierenden dasjenige, was Romer unter *mathiness* subsummiert, in ihre Deutung des Unterrichts übernommen hat und entsprechend dazu in der Lage ist, sich zu den politischen und moralischen Prädispositionen zu distanzieren, die im Rahmen ihres Studiums an sie gerichtet werden.

Romer konstatiert weiter, dass die moderne akademische Ökonomik im Zuge zunehmender *mathiness* immer mehr Gefahr laufe, ihre epistemischen Grundlagen sowie ihre wissenschaftliche Relevanz einzubüßen, da hier theoretisch-mathematische Formulierungen den konkreten Bezug zu realweltlichen Größen verlieren. Gerade der Befund der Typik *Realitätsfernes Studium* unterstreicht, dass der fehlende Bezug zu realweltlichen Erfahrungen und Motivationen durch das VWL-Studium von den Studierenden als Enttäuschung erlebt wird. Statt das im Studium Erlernte in einen fruchtbaren Bezug zu ihrem restlichen Leben setzen zu können (und aus diesem Wechselspiel evtl. gar gebildet hervorzugehen), sehen sich Studierende vor die Herausforderung gesetzt, eine Kluft zwischen einem abstrakten, weltfremden Studium und ihrem restlichen Leben permanent vermitteln zu müssen. Aufgrund dieses bipolaren Charakters, der von Studierenden

wie selbstverständlich überbrückt wird, bietet die Typik mehrere Anknüpfungspunkte an das psychologische Konzept der kognitiven Dissonanz (vgl. Pühringer/Bäuerle 2018).

### Mathematik und Sprache

In der studentischen Wahrnehmung des Umgangs der Lehrenden mit (insbesondere qualitativen) Methoden und Erkenntnissen aus anderen Sozialwissenschaften dokumentiert sich weiterhin ein hierarchisches Wissenschaftsverständnis (vgl. Kapitel 4.2.3). Der Ökonomik wird dabei durch die Anwendung formaler Methoden ein höherer Grad an Wissenschaftlichkeit zugesprochen und sie wird in die Nähe der Naturwissenschaften gerückt (dafür gibt es auch in fast jedem Lehrbuch entsprechende Stellen, vgl. etwa Peukert 2018a, b). Dies zeigt sich einerseits darin, dass nach den Aussagen der Studierenden andere methodische Herangehensweisen als ‚nicht-wissenschaftlich‘ bezeichnet werden oder aber keinerlei Bezüge zu anderen Sozialwissenschaften hergestellt werden. Was sich hier auf der Ebene von alltäglichen Erfahrungen von Studierenden der VWL manifestiert, wurde in den letzten Jahren im Feld der *Sociology of Economic Knowledge* auch auf einer Makroebene aufgezeigt und hat nicht zuletzt in den Forderungen nach Pluralität der Methoden und sozialwissenschaftlichen Disziplinen durch unterschiedliche studentische Initiativen (vgl. ISiPE 2014; Netzwerk Plurale Ökonomik 2012) Niederschlag gefunden. Während Julie Nelson den Fokus auf (mathematische) Rigorosität innerhalb der Ökonomik, auf ein „‘physics-envy’ and an ambition to be ‚scientific‘“ (Nelson 2004, S. 211), zurückführt, stellen Fourcade et al. auch empirisch fest, dass sich Ökonom\_innen signifikant seltener auf Erkenntnisse aus der Soziologie oder den Politikwissenschaften beziehen als umgekehrt (vgl. Fourcade et al. 2015). Colander und zuletzt auch Hylmö haben auf Basis von Befragungen bzw. Interviews gezeigt, dass unter Ökonom\_innen und Ökonomiestudierenden das Selbstverständnis einer Überlegenheit der Ökonomik gegenüber anderen Sozialwissenschaften weit verbreitet ist (vgl. Colander 2008; Hylmö 2018). Die Überlegenheit der Ökonomik als „queen of the social sciences“ (Samuelson 1976, S. 1) wird dabei vor allem mit dem Verweis auf deren mathematisch-formale Methode begründet, deren höherer Grad an Abstraktion zu klareren Aussagen führe und somit nicht zuletzt die Kommunikation unter Forscher\_innen erleichtere bzw. effizienter mache.<sup>26</sup> Die im Kapitel 4.2 dargelegten Ergebnisse zeigen jedoch deutlich, dass eine mögliche Überlegenheit mathematischer Methodologie für ökonomische Fragestellungen von Studierenden keinesfalls durch methodische oder wissenschaftstheoretische Argumente untermauert wird, sondern Studierende vielmehr in eine vollkommene und unhinterfragte Selbstverständlichkeit mathematischer Herangehensweisen hineinwachsen, die sprachlich nicht mehr legitimiert werden muss. Damit ist die Legitimation von Mathematik hier in einem vorsprachlichen Bereich angesiedelt, der durch stillschweigende Regeln und Sanktionsinstrumente abgesichert wird. Eine besondere Rolle spielen dabei die strukturellen Rahmenbedingungen volkswirtschaftlicher Ausbildungsprogramme.

---

<sup>26</sup> Nicht zuletzt deshalb stellt Paul Samuelson seinem einflussreichen Werk *Foundations of Economic Analysis* das Zitat „Mathematics is a language“ voran (vgl. Samuelson 1947).

Problematisch erscheint diese Entwicklung dann, wenn man bedenkt, dass mit dem höheren Grad an Abstraktion vor allem in den ersten Semestern schrittweise der Bezug zur (ökonomischen) Realität und realen (ökonomischen) Erfahrungen von Studierenden verloren zu gehen droht, wie von Graupe jüngst für ökonomische Standardlehrbücher gezeigt wurde (vgl. Graupe 2017, 2018). Vor diesem Hintergrund sind auch die Beschreibungen und Erfahrungen von Studierenden zu verstehen, dass sie in den ersten Semestern ihres Studiums erst „wie Ökonom\_innen“ (so die Überschrift zum 2. Kapitel in Mankiw/Taylor 2014, S. 17) zu denken lernen müssten, um dann später ihrer ursprünglichen Motivation eines besseren Verständnisses ökonomischer Phänomene folgen zu können. Dabei wird der Erwerb der Sprachfähigkeit, also die Möglichkeit, mit anderen Ökonom\_innen in Dialog treten zu können, implizit an den Verlust der eigenen, ins Studium mitgebrachten Sprachfähigkeit geknüpft. Diese Entwicklung manifestiert sich insbesondere in der Typik *Grundlagentunnel und Wahlfreiheit* sowie bei Studierenden der ‚epistemischen Kluft‘ in der Typik *Realitätsfernes Studium*.

### **Gesellschaftliche Verantwortung von Ökonom\_innen**

Im Zuge des kritischen Diskurses rund um den Status quo der Ökonomik nach der Finanz- und Wirtschaftskrise wurde in den letzten Jahren nicht zuletzt auch von Studierendeninitiativen die Frage der gesellschaftlichen Verantwortung von (zukünftigen) Ökonom\_innen gestellt. So stellen etwa Earle et al. fest, dass auch nach der Krise „the people who are entrusted to run our economy are in almost no way taught to think about it critically“ (Earle et al. 2017, S. 51). In ähnlicher Weise fordert auch die ISIPE, dass Studierende fähig sein sollten, die sozialen, politischen und moralischen Implikationen ökonomischen Handelns verstehen zu können (vgl. ISIPE 2014). Die Erfahrungen der Studierenden, die im Rahmen dieser Studie interviewt wurden, bestätigen die hier vorgebrachte Kritik an der ökonomischen Ausbildung in weiten Teilen. Während dies für manche Studierende auch zu einem persönlichen Problem wird und sie es daher auch explizit zum Thema machen (etwa die Studierenden der ‚moralisch-politischen Kluft‘ der Typik *Realitätsfernes Studium*), manifestiert sich die Unmöglichkeit, in einen dialogischen Austausch zu Studieninhalten zu kommen – und damit in weiterer Konsequenz auch nach den Implikationen ökonomischen Handelns zu fragen –, auch auf struktureller Ebene. Dies zeigt sich insbesondere in der Typik *Primat der Studienstrukturen*, wo die Erfahrungen der Studierenden darauf hindeuten, dass durch die Formen und strukturellen Vorgaben zum Wissenserwerb eine konzentrierte und umsichtige Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen *de facto* verunmöglicht wird. Gleichzeitig dokumentiert sich an vielen Beispielen aus Gruppendiskussionen, dass Studierende, die nach Möglichkeiten der Kontextualisierung der im VWL-Studium vermittelten Inhalte suchen, durch Lehrveranstaltungsformate, aber auch durch Lehrende persönlich darin gehindert werden. Schon alleine der Dialog über mögliche und niedrigschwellige Veränderungspotenziale scheint oftmals verstellt.

## Ökonomisches Wissen und Realität

Nicht zuletzt die daraus resultierende Unmöglichkeit für die Studierenden, Bezüge zwischen (ökonomischer) Realität bzw. ihren realen (ökonomischen) Erfahrungen und dem im VWL-Studium vermittelten ökonomischen Wissen herzustellen, führt für viele Studierende zu Frustrationen und Irritationen. In neueren Studien zu ökonomischen Lehrbüchern (vgl. Graupe 2017; Peukert 2018a, 2018b)<sup>27</sup> wurde in den letzten Jahren argumentiert, dass diese Frustrationen und Irritationen bis zu einem gewissen Grad durchaus bewusst in Kauf genommen werden. Besonders augenscheinlich wird dies in der Einleitung zu einem der erfolgreichsten internationalen VWL-Standardlehrbücher, dem Buch *Economics* von Gregory Mankiw und Mark Taylor. Hier werden Studierende im Kapitel *Thinking like an economist* auf diese frustrierende Lernerfahrung folgendermaßen vorbereitet:

„As you work through your modules you will find that it is not always easy to think like an economist and that there will be times when you are confused, find some of the ideas and concepts being presented to you running contrary to common sense (i.e. they are counter intuitive). [...] Don't worry about this – what you are experiencing is perfectly normal and a part of the learning journey“ (Mankiw/Taylor 2014, S 19).

Wenngleich der Abschied von einem erfahrungsgesättigten *common sense* hier geradewegs als Grundvoraussetzung eines erfolgreichen VWL-Studiums eingeführt wird, scheint dies den Forderungen von Earle et al. bzw. ISIPE insofern diametral entgegensetzen, als dass kritische Korrektive ökonomischer Wissensbestände von den Lehrbuchautoren delegitimiert werden.

Die von Mankiw und Taylor beschriebene Frustrationserfahrung kann also dahingehend gedeutet werden, dass der Verlust an Bezügen zu Motivationen und der Realität als notwendige Voraussetzung gesehen wird, um ‚wie Ökonom\_innen‘ denken zu können. Die Erfahrung eines Realitätsverlustes, wie er sich in der Typik *Realitätsfernes Studium* rekonstruieren ließ (vgl. Kapitel 4.3), kann somit als empirische Evidenz für die im Diskurs zur derzeitigen ökonomischen Ausbildung vorgebrachte ‚Indoktrinationshypothese‘ (vgl. Rubinstein 2006) verstanden werden. Als weitere Untermauerung dieser Deutung kann auf die Erklärung von Mankiw und Taylor in Bezug auf die von ihnen angesprochene ‚Konfusion‘ hingewiesen werden (vgl. Graupe 2018). Sie erklären sie mit dem Hinweis auf Schwellenkonzepte (*threshold concepts*) und verweisen auf einen Text aus dem Bereich der Pädagogik (vgl. Meyer/Land 2005). In dieser Literatur steht ein Schwellenkonzept für eine intensive Lernerfahrung, bei der die Lernenden ihre Persönlichkeit verändern: Sie haben dabei die Wahrnehmung eines Erkenntnisfeldes so umfangreich verändert, dass sie diesen Bereich auf gänzlich neue Weise ‚sehen‘ und daher kognitiv anders durchdringen würden (vgl. Meyer/Land 2005, S 373). Der Hinweis von Mankiw und Taylor auf diese Literatur ist deshalb von Bedeutung, weil in ökonomischen Lehrbüchern in der Regel keine psychologischen Überlegungen zu den Wirkungen des Unterrichts unternommen werden. Er verdeutlicht, dass es Mankiw und Taylor tatsächlich darum geht, die Persönlichkeit der Studierenden zu verändern,

---

<sup>27</sup> Zur mannigfaltigen Kritik an ökonomischen Standardlehrbüchern vgl. auch die Beiträge in van Treck/Urban 2016.

und dass sie dabei eine manipulative Haltung einnehmen. Denn die Autoren eröffnen keinen Raum, der es Studierenden möglich macht, zu reflektieren, ob sie ihren Intentionen folgen wollen oder ob sie das ablehnen. Stattdessen schreiben sie rein sachlich über eine Persönlichkeitsveränderung und erklären, was ihr Ziel ist: nämlich die Studierenden durch das „Portal“ (Mankiw/Taylor 2014, S. 17) zu leiten. Ob dies tatsächlich möglich ist, ist zu prüfen (vgl. die umfangreichen Berichte über Erfahrungen von Studierenden mit Schwellenkonzepten in Land et al. 2016).<sup>28</sup> Gerade die in Kapitel 4.4 beschriebene Typik untermauert, dass Studierende *de facto* eine Schwellenerfahrung durchlaufen. Jedoch legt die rekonstruierte Orientierung die Deutung nahe, dass jene Erfahrung zum überwiegenden Teil durch die Studienstrukturen und nicht durch inhaltliche Aspekte (etwa *threshold concepts* in Lehrmaterialien) induziert wird. Gleichwohl kann jenen kommunikativen Angeboten, die der Erfahrungsraum VWL-Studium bereithält, eine stützende oder gar stärkende Funktion für die Schwellenerfahrung beigemessen werden. Gleichzeitig zeigen die Gruppendiskussionen jedoch auch, dass Studierende teilweise diese Intention ihren Lehrenden unterstellen und auf diese Weise gewappnet sind, sich dem zu entziehen – sofern sie denn tatsächlich mit der von Mankiw und Taylor bezweckten Intention konfrontiert sind.

Auf Basis der hier diskutierten empirischen Ergebnisse erfolgt im abschließenden Fazit eine Darstellung der wichtigsten (hochschul-)politischen Handlungsempfehlungen für eine Reform der aktuellen VWL-Studiengänge auf Grundlage unserer empirischen Ergebnisse.

---

<sup>28</sup> Weiterführende Überlegungen zu dem von Mankiw und Taylor implizit angesprochenem Wissenskonzept von Hayek finden sich in Ötsch 2019.

## 6 Fazit

Ziel dieser Studie ist es, die Debatte um den aktuellen Zustand der Volkswirtschaftslehre bzw. insbesondere des Studiums der Volkswirtschaftslehre in Deutschland um die Perspektive der Studierenden zu ergänzen. Dadurch sollen die Erfahrungen und Wahrnehmungen jener ins Zentrum rücken, die nicht nur unmittelbar ‚Konsument\_innen‘ einer nach den Bologna-Hochschulreformen weitgehend ökonomisierten Bildung sind, sondern als zukünftige Ökonom\_innen auch verantwortungsvolle Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft übernehmen werden. Zunächst legen unsere Ergebnisse, wie auch jene von Schweitzer-Krah und Engartner (vgl. Engartner/Schweitzer-Krah 2018b), nahe, dass die letztgenannten Punkte auch eine der zentralen Motivationen sind, VWL zu studieren. Als weitere Gründe für die Wahl eines VWL-Studiums können zudem das allgemeine Interesse an ökonomischen Fragestellungen und dem Funktionalisieren des Wirtschaftssystems ausgemacht werden. Daraus ergeben sich in Summe dreierlei studentische Ansprüche, die an das Studium der Volkswirtschaftslehre gestellt werden: Es soll zu einem besseren Verständnis ökonomischer Phänomene sowie dem Erkennen ‚größerer Zusammenhänge‘ befähigen, auf dessen Basis dann eigenständig und verantwortlich gehandelt werden kann.

Die im Rahmen der empirischen Erhebung dokumentierten Erfahrungen von VWL-Studierenden in den ersten Semestern zeigen allerdings, dass diesen Ansprüchen kaum entsprochen wird. Vielmehr beschreiben Studierende Frustrationserfahrungen, die sich einerseits auf die Studienstrukturen und -formen, andererseits aber auch auf die Studieninhalte beziehen. Erstens sorgen weitgehend reglementierte und standardisierte Formen der Wissensvermittlung (Frontalvorlesungen, starre Lehrformate nach dem Lehrbuch) und vor allem auch der Leistungsmessung (*Multiple-Choice*, Zeitdruck) für massive Stressbelastung vor allem in den Prüfungsphasen – was positive Lernerfahrungen erschweren oder verhindern kann. Zweitens beschreiben Studierende auch auf inhaltlicher Ebene primär negative Erfahrungen mit dem VWL-Studium, die sich in einer dreiteiligen Kluft (epistemisch, praktisch und politisch-moralisch) zwischen ihren Vorstellungen und Erfahrungen mit (ökonomischer) Realität und den im Studium vermittelten Inhalten manifestiert.

Gleichzeitig zeigt sich, dass Studierende im Umgang mit ihren Lernerfahrungen eine große Kreativität und Reflexivität an den Tag legen und durch aktives Engagement und in der eigenständigen Auseinandersetzung mit ökonomischen Inhalten versuchen, ihren ursprünglichen Motivationen zu folgen und dafür Räume innerhalb, aber vor allem außerhalb der Universität schaffen. Studierende der Volkswirtschaftslehre sind somit keinesfalls passive Empfänger\_innen einseitiger, mathematisch verdeckter oder gar indoktrinierender Botschaften: Unsere Gesprächspartner\_innen zeigten ein beachtliches Maß an Kreativität und Distanzierungsfähigkeit, um einen Weg durch eine enttäuschende Studienerfahrung zu legen. Das VWL-Studium in seiner aktuellen Form und in noch stärkerem Ausmaß die ökonomischen Standardlehrbücher (vgl. dazu etwa Graupe 2017 oder die Beiträge in van Treeck/Urban 2016 sowie Ötsch 2019) bieten wenig Raum und Ermutigung dazu, solch eigenständiges Denken und Handeln auszubilden. Oftmals

stehen sie solchen Ambitionen direkt entgegen. Dabei können gar eine Reihe von selbstverstärkenden Effekten ausgemacht werden, die sich einerseits auf Studieninhalte, Formen der Studienorganisation und Curricula sowie (bildungs-)politische Rahmenbedingungen beziehen und die sich auch in den Gruppengesprächen mit Studierenden dokumentieren. Eine besondere Rolle nimmt dabei die omnipräsente Aufforderung zu einer effizienten Lebensgestaltung ein. Wie in dieser Studie wiederholt gezeigt wird, ist eine der zentralen und unerlässlichen Herausforderungen an die Studierenden, eine effiziente Studien- und Lebensorganisation zu bewerkstelligen, ohne die eine positive Absolvierung des Studiums nicht möglich scheint – die zugleich aber einer eigenständigen (kritischen und somit mündigen) Auseinandersetzung mit Studieninhalten diametral gegenüber steht. Andererseits lernen Studierende im VWL-Studium zugleich auch das ökonomische Konzept der Effizienz (also die effiziente Nutzung knapper Ressourcen) als zentrales Grundaxiom ökonomischen Handelns innerhalb der neoklassischen Ökonomik kennen und üben, es für unterschiedliche Fragestellungen anzuwenden. Im gegenseitigen Wechselspiel wird somit ein Denken in der Kategorie einer ökonomischen Effizienz verfestigt und durch positive Anreize verstärkt, wodurch eine schrittweise Annäherung der eigenen Handlungsmaximen an die modelltheoretischen Annahmen des *homo oeconomicus* auch auf individueller handlungspraktischer Ebene induziert wird. Unabhängig von der Frage, ob es hier zu einer Indoktrination durch die Inhalte des Studiums kommt oder diese letztlich nur politische Rahmenbedingungen neoliberaler Gesellschaften reflektieren (vgl. dazu etwa Christensen 2017; Fourcade 2009), trägt das Studium der VWL in seiner jetzigen Form gerade nicht dazu bei, zukünftige Ökonom\_innen zu mündigen, selbstverantwortlichen Bürger\_innen zu bilden, die z. B. in der Lage sind, über Prozesse einer Ökonomisierung reflektieren zu können. Aus (bildungs- und hochschul-)politischer Perspektive empfiehlt es sich, in der ökonomischen Bildung den Fokus nicht rein auf die kognitive und performative Anwendung von Effizienzkriterien zu legen, sondern diejenigen Prozesse und Vorstöße zu unterstützen, die VWL-Studierende ob ihrer Enttäuschung selbstständig entwickeln. Nicht wenige nehmen sich gerade *gegen* ihr Studium gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Herausforderungen unserer Gegenwart an. Dieser Mut und dieses Engagement sollte im Sinne einer aufklärenden und humanistischen Bildung von mündigen Bürger\_innen belohnt, nicht entmutigt oder gar negativ sanktioniert werden.

Vor diesem Hintergrund stimmt es im Kontext der Pluralismusdebatte verwunderlich, dass gerade dort, wo ein wissenschafts- bzw. bildungspolitisches Anliegen explizit gemacht wird, der Vorwurf einer ‚politischen Argumentation‘ oder ‚politischen Motiviertheit‘ erhoben wird (vgl. als prominente Beispiele Bachmann 2016; Becker 2017). Eine solche Argumentation stigmatisiert nicht nur jene Studierende, die ihr Studium auf demokratischem Wege verändern möchten. Sie unterschlägt außerdem die zahlreichen politischen oder moralischen Prädispositionen, die im Rahmen akademischer ökonomischer Bildung stillschweigend transportiert werden (vgl. Graue 2017).

Auf Basis der empirischen Ergebnisse in unserer Studie plädieren wir daher dafür, die Studienmotivationen der VWL-Studierenden wie auch den bildungspolitischen Auftrag an Universitäten ernst zu nehmen, und fordern bildungspolitische Akteur\_innen wie die hochschulpolitischen

## **„Ohne Effizienz geht es nicht“**

Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschaftslehre

---

Entscheidungsträger\_innen auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene, die Studiengangsverantwortlichen von VWL-Bachelorstudiengängen sowie die Lehrenden zu einer Reform der aktuellen ökonomischen Bildung auf, die sich an den Maximen des *Erkennens*, *Verstehens* und *verantwortlichen Handelns* orientiert.



## Literatur

- Allgood, Sam/Bosshardt, William/van der Klaauw, Wilbert/Watts, Michael (2004): What Students Remember and Say about College Economics Years Later. In: American Economic Review 94, Nr.2, S. 259-265.
- Angrist, Joshua/Azoulay, Pierre/Ellison, Glenn/Hill, Ryan/Lu, Susan Feng (2017): Economic Research Evolves. Fields and Styles. In: American Economic Review 107, Nr. 5, S. 293-297.
- Bachmann, Rüdiger (2016): Gegen einen Pluralismus-Kodex. In: Ökonomenstimme. <http://oekonomenstimme.org/a/1054> (Zugriff: 15. Nov. 2018).
- Bäuerle, Lukas (2017): Die ökonomische Lehrbuchwissenschaft. Zum disziplinären Selbstverständnis der Volkswirtschaftslehre. In: momentum quarterly 6, Nr.4, S. 252-270.
- Bauman, Yoram/Rose, Elaina (2011): Selection or indoctrination. Why do economics students donate less than the rest? In: Journal of Economic Behavior & Organization, 79, Nr. 3, S. 318-327.
- Becker, Gary S. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy 70, Nr. 5 Part 2, S. 9-49.
- Becker, Johannes (2017): Das ‚richtige‘ Maß an Pluralität und das Problem des fehlenden Adressaten. In: Wirtschaftsdienst 97, Nr. 12, S. 835-838.
- Berlin, Isaiah (1969): Four essays on liberty, London/New York: Oxford Univ. Press.
- Beyer, Karl/Grimm, Christian/Kapeller, Jakob/Pühringer, Stephan (2018): Der deutsche Sonderweg im Fokus. Eine vergleichende Analyse der paradigmatischen Struktur und der politischen Orientierung der deutschen und US-amerikanischen Ökonomie, Düsseldorf: FGW.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, Opladen: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen: Springer VS, S. 225-252.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage, Opladen: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 7., Beiheft Nr. 3 (Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft), S. 65-83.

- Bohnsack, Ralf (2009): Dokumentarische Methode. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 319-330.
- Bohnsack, Ralf (2010a): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 47-72.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Dokumentarische Methode und Typenbildung. Bezüge zur Systemtheorie. In: John, René/Henkel, Ana/Rückert-John, Jana (Hrsg.): Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden: Springer VS, S. 291-320.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9. Auflage, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: UTB Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2018): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen/Toronto: UTB Verlag, S. 84-86.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, 2. Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 11-41.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2006): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis, Wiesbaden, Springer VS, S. 233-248.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2009): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber, Renate/ Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 491-506.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, 2. Auflage, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Boland, Lawrence A. (1979): A critique of Friedman's critics. In: Journal of Economic Literature 17, Nr. 2, S. 503-522.
- Bourdieu, Pierre (1974): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 125-157.

- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D.: Reflexive Anthropologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 95-250.
- Christensen, Johan (2017): The Power of Economists within the State, Stanford: Stanford University Press.
- Cipriani, Giam Pietro/Lubian, Diego/Zago, Angelo (2009): Natural born economists? In: Journal of Economic Psychology 30, Nr. 3, S. 455-468.
- Colander, David (2005): What Economists Teach and What Economists Do. In: The Journal of Economic Education 36, Nr. 3, S. 249-260.
- Colander, David (2008): The Making of a Global European Economist. In: Kyklos, 61, Nr. 2, S. 215-236.
- Colander, David (2009): The making of an economist, redux, Princeton u. a.: Princeton Univ. Press.
- Collins, Harry (2010): Tacit & Explicit Knowledge, Chicago and London: Chicago University Press.
- Debreu, Gerard (1991): The mathematization of economic theory. In: The American Economic Review 81, Nr. 1, S. 1-7.
- Decker, Samuel/Elsner, Wolfram/Flechtner, Svenja (Hrsg.) (2018): Advancing pluralism in teaching economics: international perspectives on a textbook science. Routledge advances in heterodox economics, New York: Routledge.
- Düppe, Till (2012): Gerard Debreu's Secrecy: His Life in Order and Silence. In: History of political economy 44, Nr. 3, S. 413-449.
- Dürmeier, Thomas/Egan-Krieger, Tanja von/Peukert, Helge (Hrsg.) (2006): Die Scheuklappen der Wirtschaftswissenschaft. Postautistische Ökonomik für eine pluralistische Wirtschaftslehre, Marburg: Metropolis.
- Earle, Joe/Moran, Cahal/Ward-Perkins, Zach (2017): The econocracy. The perils of leaving economy to the experts, Manchester: Manchester University Press.
- Etzioni, Amitai (2018): Happiness is the Wrong Metric. A Liberal Communitarian Response to Populism, Cham: Springer International Publishing.
- FAPE (2014): Evolution of Economics Professors' Recruitment since 2000 in France. The End of Pluralism. Working Paper No. 2014, [www.heterodoxnews.com/HEN/attach/hen167/FAPE\\_pluralism\\_france.pdf](http://www.heterodoxnews.com/HEN/attach/hen167/FAPE_pluralism_france.pdf). (Zugriff: 15. Nov. 2018).

- Fine, Ben (2002): 'Economic imperialism': a view from the periphery. In: Review of Radical Political Economics 34, Nr. 2, S. 187-201.
- Fine, Ben/Milonakis, Dimitris (2009): From economics imperialism to freakonomics. The shifting boundaries between economics and other social sciences, London: Routledge.
- Fourcade, Marion (2009): Economists and societies: discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s, Princeton: Princeton University Press.
- Fourcade, Marion/Ollion, Etienne/Algan, Yann (2015): The Superiority of Economists. In: Journal of Economic Perspectives 29, Nr. 1, S. 89-114.
- Frank, Björn/Schulze, Günther G. (2000): Does economics make citizens corrupt? In: Journal of Economic Behavior & Organization 43, Nr. 1, S. 101-113.
- Frank, Robert (2014): Do we try to teach our students too much? In: Alessandro Lanteri/Jack Vromen (Hrsg.): The Economics of Economists. Institutional Setting, Individual Incentives, and Future Prospects, Cambridge UK: Cambridge Univ. Press, S. 243-255.
- Frey, Bruno S./Humbert, Silke/Schneider, Friedrich (2007): Was denken deutsche Ökonomen? Eine empirische Auswertung einer Internetbefragung unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik im Sommer 2006. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 8, Nr. 4, S. 359-377.
- Frey, Bruno S./Humbert, Silke/Schneider, Friedrich (2010): What is economics? Attitudes and views of German economists. In: Journal of Economic Methodology 17, Nr. 3, S. 317-332.
- Fricke, Thomas (2017): Altes Einheitsdenken oder neue Vielfalt? Eine systematische Auswertung der großen Umfragen unter Deutschlands Wirtschaftswissenschaftler\_innen, Düsseldorf: FGW.
- Fullbrook, Edward (Hrsg.) (2003): Economics as social theory. The crisis in economics: The post-autistic economics movement; the first 600 days, London: Routledge.
- Furtmayr, Holger (2005): Freiheit und Wettbewerb. Eine Kritik des (neo)liberalen Verständnisses zweier grundlegender Begriffe, Institut für Konjunktur- und Strukturforschung Bremen Discussion Paper, Nr. 32.
- Garnett, Jr, Robert F./Reardon, Jack (2012): Pluralism in economics education. In: Hoyt, Gail M./McGoldrick, KimMarie (Hg.): International Handbook on Teaching and Learning Economics, Cheltenham UK: Edward Elgar, S. 242-249.
- Giddens, Anthony (1976): New Rules of Sociological Method. A Positive Critiques of Interpretive Sociologies, New York: Basic Books.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt a.M./NewYork: Suhrkamp.

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Chicago University Press.
- Gokcekus, Omer (2000): How do university students value economics courses? A hedonic approach. In: *Applied Economics Letters*, 7, Nr. 8, S. 493-496.
- Graupe, Silja (2012a). The Power of Ideas. The Teaching of Economics and its Image of Man. In: *Journal of Social Science Education* 11, Nr. 2, S. 60-85.
- Graupe, Silja (2012b). ‚Humankapital‘. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin: Deutscher Lehrerverband, S. 35-50.
- Graupe, Silja (2016): Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik. Plädoyer für eine Bildung zur ökonomischen Mündigkeit. In: *Zeitschrift Für Erwachsenenbildung*, Nr. 1, S. 26-30.
- Graupe, Silja (2017). *Beeinflussung und Manipulation in ökonomischen Lehrbüchern. Hintergründe und Beispiele*, Düsseldorf: FGW.
- Graupe, Silja (2018). ‚Living in mortal terror of a breakdown‘. Beeinflussung von Bildern über den Staat in ökonomischen Standardlehrbüchern. In: Ötsch, Walter O./Graupe, Silja (Hrsg.): *Macht der Bilder. Macht der Sprache*, Neu-Isenburg: Lenz Verlag, S. 37-74.
- Green, Tom L. (2013): Teaching (un)sustainability? University sustainability commitments and student experiences of introductory economics. In: *Ecological Economics* 94, S. 135-142.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haucap, Justus/Just, Tobias (2010): Not guilty? Another look at the nature and nurture of economics students. In: *European Journal of Law and Economics* 29, Nr. 2, S. 239-254.
- Haucap, Justus/Müller, Andrea (2014): *Why are economists so different? Nature, nurture and gender effects in a simple trust game*, Düsseldorf: DICE.
- Hayek, Friedrich August (1960): *The Constitution of liberty*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Hayek, Friedrich August (1973): *Law, legislation and liberty*, Chicago: Chicago University Press.
- Heise, Arne/Sander, Henrike/Thieme, Sebastian (2017): *Das Ende der Heterodoxie? Die Entwicklung der Wirtschaftswissenschaften in Deutschland*, Wiesbaden: Springer VS.
- Himpele, Klemens/Steffen Käthner/Jana Schultheiss/Sonja Staack (Hrsg.) (2014): *Die unternehmerische Hochschule. Zwischen Bildungsanspruch und Standortsicherung. Torsten Bultmann zum 60. Geburtstag. Reihe Hochschule 9*, Marburg: BdWi-Verlag.
- Hirschman, D./Berman, E. P. (2014): Do economists make policies? On the political effects of economics. In: *Socio-Economic Review* 12, Nr. 4, S. 779-811.

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004): Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bologna-Reader I, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007): Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bologna-Reader II, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2008): FAQs: häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Bologna-Reader III, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- ISIPE (2014): An international student call for pluralism in economics, <http://www.isipe.net/open-letter/> (Zugriff: 15. Nov. 2018).
- Kapeller, Jakob/Steinerberger, Stefan (2013): How formalism shapes perception: an experiment on mathematics as a language. In: International Journal of Pluralism and Economics Education 4, Nr. 2, S. 138-156.
- Keeley, Brian (2008): Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt, Paris: OECD, <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/humankapital-wiewissenunserlebenbestimmt.htm> (Zugriff: 15. Nov. 2018).
- Kellermann, Paul/Boni, Manfred/Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.) (2009): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, John E. (2013): A case for pluralism in economics. In: The Economic and Labour Relations Review, 24, Nr. 1, S. 17-31.
- Kirchgässner, Gebhard (2005): (Why) are economists different? In: European Journal of Political Economy, 21, Nr. 3, S. 543-562.
- Klein, Daniel B./Davis, William L./Hedengren, David (2013): Economics Professors' Voting, Policy Views, Favorite Economists, and Frequent Lack of Consensus. In: Econ Journal Watch 10, Nr. 1, S. 116-125.
- Land, Ray/Meyer, Jan/Flanagan, Michael (Hrsg.) (2016): Threshold Concepts in Practice, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Lee, F. S./Pham, X./Gu, G. (2013): The UK Research Assessment Exercise and the narrowing of UK economics. In: Cambridge Journal of Economics 37, Nr. 4, S. 693-717.
- Lenger, Alexander/Buchner, Martin (2018): Was denken (zukünftige) Ökonom\*innen? Befunde aus dem Feld der Soziologie ökonomischen Denkens und ihre Konsequenzen für das Studium

- der Wirtschaftswissenschaften. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 67, Nr. 3, S. 351-359.
- Lenger, Alexander/Kruse, Jan (2017): Qualitative Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre. In: Jens Maeße/Hanno Pahl/Jan Sparsam (Hrsg.): Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 107-134.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München u. a.: Piper.
- Luhmann, Niklas (1975b): Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen: Springer, S. 72-102.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maeße, Jens (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld: transcript Verlag.
- Mäki, Uskali (2009): Economics Imperialism. Concept and Constraints. In: Philosophy of the Social Sciences 39, Nr. 3, S. 351-380.
- Mäki, Uskali (Hg.) (2009): The Methodology of Positive Economics, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, Werner (1973): Gruppendiskussionen. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2, 3. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-259.
- Mangold, Werner (1988): Gruppendiskussionen als Instrument der Untersuchung von kollektiven Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. In: Mangold, Werner/Bohnsack, Ralf (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft, Erlangen, S. 8-63.
- Mankiw, Gregory/Taylor, Mark P. (2014): Economics, Andover: Cengage Learning.
- Mannheim, Karl (1952): Wissenssoziologie. In: Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 227-267 [Ersterschienen 1931 in: Alfred Vierkandt (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Enke, S. 659-680].
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand [ursprüngl. 1921-1922], S. 91-154.

- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Herausgegeben von Kettler, David/Meja, Volker/Steher, Nico, Frankfurt a. M.: Suhrkamp [vermutlich verfasst 1922–24].
- Marcovitch, Ian (2016): Does pluralism matter? Examining students' experiences of undergraduate economics curriculum in relation to the mission of the university. In: International Journal of Pluralism and Economics Education 7, Nr. 4, S. 394-412.
- Marwell, Gerald/Ames, Ruth E. (1981): Economists free ride, does anyone else? In: Journal of Public Economics 15, Nr. 3, S. 295-310.
- Masschelein, Jan/Maarten Simons (2012): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, 2. Auflage, Zürich: Diaphanes.
- Mayerhofer, Wolfgang (2009): Das Fokusgruppeninterview. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung, Wiesbaden: Gabler, S. 477-490.
- Mearman, Andrew/Wakeley, Tim/Shoib, Gamila/Webber, Don (2011): Does Pluralism in Economics Education Make Better Educated, Happier Students? A Qualitative Analysis. In: International Review of Economics Education 10, Nr. 2, S. 50-62.
- Merton, Robert K./Fiske, Marjorie/Kendall, Patricia L. (1956): The Focused Interview, Glencoe: The Free Press.
- Meyer, Erik/Land, Ray (2005): Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2). Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. In: Higher Education 49, Nr. 3, S. 373-388.
- Mincer, Jacob (1958): Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. In: Journal of Political Economy 66, Nr. 4, S. 281-302.
- Mirowski, Philip (1991): The When, the How and the Why of Mathematical Expressions in the History of Economic Analysis. In: Journal of Economic Perspectives 5, Nr. 1, S. 145-157.
- Morgan, David L. (1988): Focus Groups as Qualitative Research, Newbury Par/London/New Delhi: Sage.
- Morley, David (1980): The Nationwide Audience: Structure and Decoding (British Film Institute Television Monograph N.11). London: British Film Institute.
- Nelson, Julie (2004): Is Economics a Natural Science? In: Social Research 71, Nr. 2, S. 211-222.
- Netzwerk Plurale Ökonomik (2012): Brief an den Verein für Socialpolitik. 11. September 2012, <https://www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief/> (Zugriff: 15. Nov. 2018).
- Ojo, Emmanuel/Booth, Shirley/Woollacott, Laurie (2018): Faculty's Conceptions of Teaching Introductory Economics in Higher Education: A Phenomenographic Study in a South African



- Context. In: International Review of Economics Education, <https://doi.org/10.1016/j.iree.2018.05.001>.
- Ötsch, Walter O. (2016): Die neoliberale Utopie als Ende aller Utopien. In: Sebastian Pittl/Gunter Prüller-Jagenteufel (Hrsg.): Unterwegs zu einer neuen ‚Zivilisation geteilter Genügsamkeit‘. Perspektiven utopischen Denkens 25 Jahre nach dem Tod Ignacio Ellacurías, Göttingen. V&R unipress, S. 105-120.
- Ötsch, Walter O. (2019): Mythos Markt. Mythos Neoklassik. Kritik des Marktfundamentalismus, Marburg: Metropolis.
- Ötsch, Walter O./Kapeller, Jakob (2012): Perpetuating the Failure. Economic Education and the Current Crisis. In: Journal of Social Science Education, 9, Nr. 2, S. 16-25.
- Ötsch, Walter O./Pühringer, Stephan (2015): Marktradikalismus als Politische Ökonomie. ICAE Working Paper Series, Nr. 38. Linz: ICAE Eigenverlag.
- Ötsch, Walter O./Pühringer, Stephan/Hirte, Katrin (2017): Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als Politische Ökonomie, Wiesbaden: Springer VS.
- Peukert, Helge (2018a): Mikroökonomische Lehrbücher. Wissenschaft oder Ideologie? Marburg: Metropolis.
- Peukert, Helge (2018b): Makroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie? Marburg: Metropolis.
- Pollock, Friedrich (Hg.) (1955): Gruppenexperiment – Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2016): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pühringer, Stephan (2011): Frei Handeln? Klassisch liberales und neoliberales Freiheitskonzept und ihre Auswirkungen auf die Verteilung von Macht und Eigentum, Frankfurt am Main/Wien u. a.: Lang.
- Pühringer, Stephan/Bäuerle, Lukas/Engartner, Tim (2017): Was denken (zukünftige) ÖkonomInnen? Einblicke in die politische und gesellschaftliche Wirkmächtigkeit ökonomischen Denkens. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 66, Nr. 4, S. 547-556.

- Pühringer, Stephan/Bäuerle, Lukas (2018): What economics education is missing: the real world. In: International Journal of Social Economics 72, Nr. 3, Online First: <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJSE-04-2018-0221> (Zugriff: 15. Nov. 2018).
- Richardson, Paul W. (2004): Reading and writing from textbooks in higher education: a case study from Economics. In: Studies in Higher Education 29, Nr. 4, S. 505-521.
- Riddle, Terry (1978): Student Opinions on Economic Issues. The Effects of an Introductory Economics Course. In: The Journal of Economic Education, 9, Nr. 2, S. 111-114.
- Romer, Paul M. (2015): Mathiness in the Theory of Economic Growth. In: American Economic Review 105, Nr. 5, S. 89-93.
- Rubinstein, Ariel (2006): A Sceptic's Comment on the Study of Economics. In: The Economic Journal 116, Nr. 510, S. C1-C9.
- Samuelson, Paul (1947): Foundations of economic analysis, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Samuelson, Paul (1976): Economics. 10. Auflage, New York: McGraw-Hill.
- Schultz, Theodore (1959): 'Investment in Man: An Economist's View'. In: Social Service Review 33, Nr. 2, S. 109-17.
- Schütz, Alfred (1962): Collected Papers. Vol. 1: The Problem of Social Reality, Den Haag: Springer.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Springer [ursprünglich 1962].
- Schütze, Fritz (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen.
- Schweitzer-Krah, Eva/Engartner, Tim (2018a): Students' Perception of the Pluralism Debate in Economics: Evidence From a Quantitative Survey Among German Universities. In: International Review of Economics Education (i. E.).
- Schweitzer-Krah, Eva/Engartner, Tim (2018b): Wie denken Studierende über die Pluralismusdebatte in der Volkswirtschaftslehre? Ergebnisse einer quantitativen Befragung an deutschen Hochschulen. In: FGW-Studien, Düsseldorf: FGW (i. E.).
- Scott, James H./Rothman, Mitchell P. (1975): The Effect of an Introductory Economics Course on Student Political Attitudes. In: The Journal of Economic Education 6, Nr. 2, S. 107-112.

- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schroer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie, Opladen: VS Verlag, S. 28-54.
- Sosin, Kim/McConnell, Campbell R. (1979): The Impact of Introductory Economics on Student Perceptions of Income Distribution. In: The Journal of Economic Education 11, Nr. 1, S. 13-19.
- Statistisches Bundesamt (2018): Anzahl der Studierenden im Fach Volkswirtschaftslehre (VWL) in Deutschland nach Geschlecht vom Wintersemester 1998/1999 bis 2016/2017. Bezogen über: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/381760/umfrage/studierende-im-fach-volkswirtschaftslehre-in-deutschland-nach-geschlecht/> (Zugriff: 15. Nov. 2018).
- Stilwell, Frank. (2016): Pluralism in economics. Challenges by and for heterodoxy. In: Courvisanos, Jerry/Doughney, James/Millmow, Alex (Hrsg.): Reclaiming pluralism in economics. Essays in honour of John E. King, London: Routledge, S. 14-31.
- van Treeck, Till/Urban, Janina (Hrsg.) (2016): Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken der Lehrbuchökonomie, Berlin: iRIGHTS media.
- Volmerg, Ute (1977): Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: Leithäuser, Thomas/Salje, Gunther/Volmerg, Ute (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 184-217.
- Webber, Don J./Mearman, Andrew (2012): Students' Perceptions of economics: identifying demand for further study. In: Applied Economics 44, Nr. 9, S. 1121-1132.
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie, Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch [zuerst 1922].
- Weber, Max (1988a): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen: Mohr, S. 17-206 [zuerst 1920].
- Weber, Max (1988b): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 3. Auflage, Tübingen: Mohr, S. 146-214 [zuerst 1904].
- Whaples, Robert (2009): The Policy Views of American Economic Association Members. The Results of a New Survey. In: Econ Journal Watch 6, Nr. 3, S. 337-348.
- Willis, Paul (1977): Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Willis, Paul (1981): ‚Profane Culture‘ – Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wilson, David/Dixon, William (2009): Performing Economics. A Critique of ‘Teaching and Learning’. In: International Review of Economics Education 8, Nr. 2, S. 91-105.

Zuidhof, Peter-Wim (2014): Thinking Like an Economist. The Neoliberal Politics of the Economics Textbook. In: Review of Social Economy 72, Nr. 2, S. 157-85.

## Appendix

Erklärung der Notierungsweisen des gewählten Transkriptionssystems (in Anlehnung an Przyborski 2016: 331-333):

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecher_innenwechsel. Ein direkter Anschluss beim Sprecher_innenwechsel bzw. ein Wechsel mit minimaler Pause ist in manchen Transkripten auch durch einen Beginn am Anfang der Zeile ohne Häkchen erfasst.
(.)	kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>schön</u>	betont
<b>schön</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
manchm-	Abbruch eines Wortes
oh=jaa	Wortverschleifung
nei:n ja::::	Dehnung, die Häufigkeit vom ::: entspricht der Länge der Dehnung
(sehr)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen
((klatscht))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Fall von parasprachlichen Äußerungen etwa der Dauer der Äußerung.
@sicher@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen

## Über die Autor\_innen



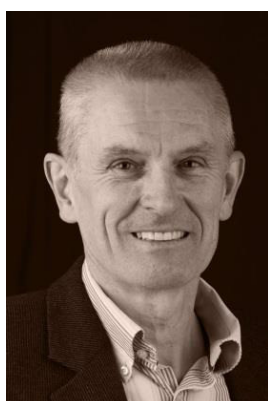
**Lukas Bäuerle (M.A.)**

Lukas Bäuerle ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Ökonomie an der Cusanus Hochschule und promoviert an der Europa-Universität Flensburg zu Subjektivierungsprozessen im Rahmen ökonomischer Bildung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Theorie, Praxis und Geschichte akademischer Bildung (insb. ökonomischer Hochschulbildung), Identitätsökonomie sowie der Wirkungsforschung ökonomischer Ideen und Konzepte.



**Dr. MMag. Stephan Pühringer**

Stephan Pühringer, Ökonom und Sozialwirt, ist Post-doc-Researcher am Institut für Ökonomie an der Cusanus Hochschule Bernkastel-Kues sowie am Institut für die Gesamtanalyse der Wirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Politische Ökonomie, Sozioökonomie, die diskursive und politische Wirkmächtigkeit der Ökonomie sowie die Ideengeschichte neoliberalen und ordoliberalen Denkens.



**Prof. Dr. Walter Otto Ötsch**

Walter Otto Ötsch ist Professor für Ökonomie und Kulturgeschichte an der Cusanus Hochschule in Bernkastel-Kues sowie Experte für politische Kommunikation und Rechtspopulismus. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die Kultur- und Wirkungsgeschichte ökonomischer Theorien, insbesondere ihrer Kategoriengeschichte – vor allem des Neoliberalismus bzw. Marktfundamentalismus und seines Zusammenhangs mit dem Rechtspopulismus.

### Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW)

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) wurde mit Unterstützung des für Wissenschaft zuständigen Ministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen im September 2014 als eigenständiger, gemeinnütziger Verein mit Sitz in Düsseldorf gegründet. Aufgabe und Ziel des FGW ist es, in Zeiten unübersichtlicher sozialer und ökonomischer Veränderungen neue interdisziplinäre Impulse zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu geben und politische Gestaltungsoptionen für die Gewährleistung sozialer Teilhabe in einer sozial integrierten Gesellschaft zu entwickeln. Durch die Organisation innovativer Dialogformate und die Förderung zukunftsorientierter Forschungsprojekte will das Forschungsinstitut die Vernetzung von Wissenschaft, Politik und zivilgesellschaftlichen Akteur\_innen vorantreiben und den zielgruppengerechten Transfer neuer Forschungsergebnisse gewährleisten.

Weitere Informationen zum FGW finden Sie unter: [www.fgw-nrw.de](http://www.fgw-nrw.de)

### Der Themenbereich „Neues ökonomisches Denken“

Zentrale Aufgabe des Themenbereichs „Neues Ökonomisches Denken“ des FGW ist es, Pluralismus und gesellschaftliche Relevanz in den Wirtschaftswissenschaften inhaltlich und institutionell zu fördern. Das Zusammenfallen von Finanzkrise und ökologischer Krise erfordert neue Denkansätze und interdisziplinäre Forschung. Im Bereich der ökonomischen Bildung soll ein Beitrag zur Demokratisierung des ökonomischen Wissens geleistet werden. Zudem soll untersucht werden, inwieweit das für die sozialwissenschaftliche Bildung grundlegende Kontroversitätsgebot im Bereich ökonomischer Lehrmaterialien (universitäre Lehrbücher, Schulmaterialien) besser realisiert werden kann.

Weitere Informationen zum Profil und zu den aktuellen Aktivitäten des Themenbereichs finden Sie unter: [www.fgw-nrw.de/oekonomie](http://www.fgw-nrw.de/oekonomie)

---

